

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Kristel Lään

**MAGISTRITÖÖ KOOSTAMISE PROTSESS
TÄISKASVANUD ÕPPIJA HINNANGUTES
TARTU ÜLIKOOLI NÄITEL**

Magistritöö

Juhendaja: Mari Karm (Phd)

Läbiv pealkiri: Magistrandi hinnangud magistritöö koostamisele

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Mari Karm (Phd)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Piret Luik

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Sisukord

Sisukord	2
Sissejuhatus	3
1. Teoreetilised lähtekohad	6
1.1. Täiskasvanud õppija iseloomustus	6
1.2. Magistritöö eesmärk ja roll magistriõpingutes	11
1.2.1. Magistritöö koostamiseks vajaminevad oskused	13
1.2.2. Magistritöö eesmärk ja väljundid Tartu ülikoolis	15
1.2.3. Magistritöö juhendaja roll ja üliõpilaste ootused juhendajale	16
1.3. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	19
2. Metoodika	20
2.2. Valim	20
2.3. Mõõtevahendid	21
2.4. Protseduur	23
2.5. Andmeanalüüs	24
3. Tulemused	27
3.1. Esimese intervjuu tulemused	27
3.2. Teise intervjuu tulemused	33
3.3. Tulemused intervjuude võrdlusest	42
4. Arutelu	44
4.1. Töö praktiline väärtus ja kitsaskohad	50
Kokkuvõte	52
Summary	54
Tänuõnad	56
Autorsuse kinnitus	56
Kasutatud kirjandus	57
Lisa 1	
Lisa 2	
Lisa 3	
Lisa 4	

Sissejuhatus

Õppimine on eluaegne protsess, mis on omandanud suurema tähenduse, kuna ühiskonnas toimuvate kiirete muutuste tõttu tuleb selle liikmetel pidevalt õppida selleks, et tunda end tänapäeva ühiskonnas täisväärtuslike liikmetena (Jarvis, 1998). Õppimine ulatub läbi terve elu ja selle tulemusena toimuvad muutused käitumises, teadmistes, suhtumistes ja uskumustes (Merriam & Clark, 2006).

Täiskasvanud õppijaid (*non-traditional students*) iseloomustavad järgmised tegurid: vanus üle 24 eluaasta, töötamine täiskohaga ja sageli ülalpeetavate omamine. Neil on elukogemusi ja nad tahavad avardada oma väljavaateid karjääris. Paljud täiskasvanud õppijad asuvad õppima kõrgkooli kaugõppesse (Forbus, Mehta, & Newbold, 2011). Wyatt (2011) toob täiskasvanud õppija tunnustena välja vanuse (üle 25-aastased), töö- ja pereelu käigus omandatud elukogemused, osalise ajaga õppimine, töötamine ning sõltumatus oma vanematest. Haidak (2009) iseloomustab täiskasvanud õppijat kui inimest, kes on pärast esmase hariduse kättesaamist uuesti õppima asunud. Enamasti ei ole õppimine täiskasvanud õppijale põhitegevus, vaid ta õpib muude kohustuste, näiteks töö- ja pereelu kõrvalt ja vajab seetõttu paindlikumat õppekorraldust (Haidak, 2009). Käesolevas magistritöös käsitletakse täiskasvanud õppijat kui üle 25 aasta vanust õppurit, kes õpib avatud ülikooli õppevormis ja töötab õpingute kõrvalt. Avatud ülikooli õpe on õppevorm, kus kontaktõpe korraldatakse õppesessioonidena ning õppetöö on korraldatud paindlikult, arvestades eelkõige töötavate üliõpilaste vajadusi (Õppekorralduseeskiri, 2013). Antud töös on kasutusel ka mõiste kaugõpe, kuna õppevormi, kus õpivad täiskasvanud üliõpilased, nimetatakse kõrgkoolides erinevalt – kaugõpe, õhtune õpe, tsükliõpe, avatud ülikooli õpe (Saar, Tamm, Roosalu, & Roosmaa, 2012).

Forbus et al. (2011) järgi toovad täiskasvanud õppijad endaga kaasa päevase õppe üliõpilastega võrreldes erinevad soovid ja vajadused. Nende soovide ja vajadustega mitteamestamine võib kaasa tuua stressi ja erinevaid stressiga toimetuleku käitumisi, negatiivset suhtumist kõrgkooli ja kõrgkooli kogemusse, madalamaid õpitulemusi ning ka õpingute katkestamist (Kearns & Gardiner, 2007).

2011. aastal moodustasid täiskasvanud õppijad Eesti kõrghariduses 38% üliõpilaskonnast ning nende osakaal on aastate jooksul aina kasvanud. Magistriõppes õppijatest on peaaegu pooled täiskasvanud õppijad, seega ei saa väita, et täiskasvanud õppijad oleksid Eesti kõrghariduses haruldased. Kuigi suur osa täiskasvanud õppijatest on nooremad kui 40 aastat, on siiski 19% õppijatest vanemad kui 41 aastat (Roosalu et al., 2013).

Täiskasvanud õppijate arvu kasvuga on tekkinud vajadus mõista, kuidas tasakaalustada arvukate vajaduste ning töö, kooli ja pere rollide mõjusid täiskasvanud õppijatele (Forbus et al., 2011). Peamisteks raskusteks on vähene aeg õpinguteks, suur koormus töökohal ja rahalised raskused üldise toimetuleku mõttes (Roosalu et al., 2013).

Ülikoolis õppimine, sealhulgas magistritöö koostamine eeldab, olenemata east ja kogemusest, oma aja ja tegevuste planeerimist ja kõrgkoolielu nõudmistega kohanemist. Magistritöö kirjutamine on mahukas töö ja selle planeerimist tuleb alustada juba õpingute alguses. Seega on õpingute lõpetamiseks oluline keskenduda sellele kohe õpingute algusest peale (McMillan & Weyers, 2009). Üliõpilased, kes valisid õppekava, mis sisaldab uurimistöö nõuet, väitsid, et see on lisaraskus kraadi omandamisel (Rotter, 2012). Rotter (2012) toob ka välja asjaolu, et üliõpilase ja juhendaja suhted mõjutavad otseselt üliõpilase võimet viia lõpuni magistritöö koostamine.

Hea uurimus nõuab asjakohaste oskuste õppimist ja nende omandamine võib võtta pikalt aega (Smale & Fowlie, 2009). Magistritöö koostamiseks läheb vaja mitmeid oskusi nagu ajaplaneerimine, eesmärkide seadmine, enesejuhtimine, info otsimine ja töötlemine, võõrkeele oskus, arvutioskus, õpiharjumus ning kohanemine. Ajaplaneerimise oskused aitavad kaasa paremale sooritusele ja madalamale stressile ning ärevusele (Kearns et al., 2007). Magistriõpinguid alustaval täiskasvanud õppijal võib puududa ettekujutus kõigist magistritöö koostamiseks vajalikest oskustest. Täiskasvanud õppijad võivad omada vähem kogemusi võõrkeele või arvuti kasutamises ja kipuvad seetõttu õppima aeglaselt (Rogers, 2002).

Magistritöö koostamise protsess on aktuaalne teema, kuna magistritöö koostamine võtab sageli kauem aega, kui täiskasvanud õppija ette kujutab. Teema vajalikkust näen ka Tartu ülikooli karjäärinõustajana, kuna õpingute planeerimisoskus ja nominaalajaga mittelõpetamine on ühed läbivad teemad nõustamisprotsessis. Sageli jäävad täiskasvanud õppijal õpingud venima just magistritöö koostamise protsessis. Tartu ülikooli õppestatistika järgi võeti 2010. aastal hariduskorralduse (tookord koolikorraldus) erialale vastu 24 õppijat, ärijuhtimise erialale 101 õppijat ja strateegilise juhtimise erialale 12 õppijat (Kõrghariduse teise astme ..., 2010). 2011. aastal õppis Tartu ülikoolis hariduskorralduse erialal 93 õppijat, ärijuhtimise erialal 308 õppijat ja strateegilise juhtimise erialal 49 õppijat (Üliõpilaste arv õppekavade ..., 2013). Tartu ülikooli lõpetanute statistika järgi lõpetas 2012. aastal õpingud hariduskorralduse erialal 8 õppijat, ärijuhtimise erialal 68 õppijat ja strateegilise juhtimise erialal 9 õppijat (Magistriõppe lõpetamine alates ..., 2014). Statistikast ei tule esile kui paljud lõpetasid õpingud nominaalajaga, kuid neid arve vaadates on näha, et kõik sisseastujad ei

lõpetanud oma õpingud nominaalajaga. Sellest tuleneb ka uurimisprobleem: Millised on magistritöö koostamist toetavad ja takistavad tegurid täiskasvanud õppija hinnangutes?

Käesoleva magistritöö eesmärk on kirjeldada avatud ülikoolis õppiva täiskasvanud õppija hinnanguid magistritöö koostamisele ja õppimisele selle käigus. Töös keskendutakse sotsiaalvaldkonnale, kuna Roosalu et al. (2013) järgi on Eestis täiskasvanud õppijate seas populaarseim valdkond sotsiaalteadused, ärimus ja õigus.

Käesoleva uuringu tulemused aitavad selgitada magistritöö koostamisel ette tulevaid raskusi täiskasvanud õppijal ja tingimusi, mis soodustavad täiskasvanud õppijal õpingute lõpetamist.

Antud magistritöö koosneb neljast osast. Esimeses osas antakse teoreetiline ülevaade täiskasvanud õppija olemusest ja tema vajadustest, magistritöö koostamise nõuetest, magistritöö koostamiseks vajaminevatest oskustest ning magistritöö juhendamisest. Metoodika osas kirjeldatakse valimit ja tutvustatakse uurimuse protseduuri, mõõtevahendit ning andmeanalüüsi meetodit. Kolmandas osas antakse ülevaade uurimuse tulemustest. Viimases osas analüüsitakse magistritöö käigus saadud tulemusi ning seostatakse need varasemate Eestis ja mujal maailmas läbi viidud uurimistulemustega.

1. Teoreetilised lähtekohad

1.1. Täiskasvanud õppija iseloomustus

Täiskasvanud õppijad tulevad õppima kindlate ootustega, nad peavad oluliseks oma eelnevate kogemuste ja õpitava seostamist. Rogers (2002) iseloomustab täiskasvanud õppijaid järgmiselt:

- nad määratlevad end ise täiskasvanutena;
- nad on oma arengu protsessi keskel, mitte alguses;
- nad toovad endaga kaasa kogemuste ja väärtuste pagasi;
- nad tulevad õppima kindla eesmärgiga;
- neil on õppimise suhtes selged ootused;
- neil on konkureerivad huvid;
- neil on juba oma õpiharjumused.

Reeglina ajendab täiskasvanut õppima mingi konkreetne vajadus: tööalase kvalifikatsiooni tõstmine suurendab turvatunnet tööjõuturul konkureerides, ametikaaslastega kontaktide sõlmimine rahuldab kuuluvusvajadust, toimetulek õpingutes mõjub positiivselt eneserealiseerimise vajaduse rahuldamisele (Märja, Jõgi, & Lõhmus, 2003). Wilson ja Bedford (2009) leiavad samuti, et üliõpilased õpivad ja töötavad samal ajal:

- soovides muuta oma karjääri või avardada oma võimalusi töö juures;
- lootuses omandada oskusi ja teadmisi, mis on kasulikud neile nende praeguses rollis ning parandades oma efektiivsust tööl;
- soovides parandada oma personaalset ja professionaalset taset oma praegusel töökohal;
- kasutades tööd, et rahastada oma õpinguid.

Eestis on ühiskonna kiirete muutustega samaaegselt vähenenud keskkoolilõpetajate arv, samas on kasvanud täiskasvanud ja õpingutega paralleelselt töötavate õppijate arvukus (Saar et al., 2012). Eestis õpib suurem osa täiskasvanud õppijatest avalik-õiguslikes ülikoolides. Pooltel nendest on viimasest kõrgema hariduse omandamisest möödas alla viie aasta, viiendik on tasemeõppest eemal olnud 6-10 või 11-20 aastat, kümnendikul on möödas

üle 20 aasta. Mehed on võrreldes naistega kauem haridusest eemal olnud (Roosalu et al., 2013).

Eestis õpib 43 % täiskasvanud õppijatest sotsiaalteaduste, ärinduse ja õiguse valdkonnas. Võrreldes teiste valdkondadega õpitakse seda sagedamini kaugõppe vormis ning tasutakse ise oma õpingute eest. Teise suurema grupi moodustavad humanitaarteaduste ja kunstide üliõpilased, nendes valdkonades õpib 17% tudengitest. 80% täiskasvanud õppijatest töötab õpingutega samaaegselt ning 70% nimetab töötamist oma põhitegevuseks. Kahe kolmandiku töötavate üliõpilaste eriala on seotud nende töö, ameti või ettevõttega ning mida kaugemale on haridusteel jõutud, seda suurema tõenäosusega on eriala ja töö omavahel seotud (Roosalu et al., 2013).

Täiskasvanud õppijatel tuleb õppima asudes jagada end erinevate rollide vahel. Neil tuleb vastu võtta finantsilisi otsuseid, ümber organiseerida kodune ja/või tööelu, läbi rääkida pereliikmetega ning vähendada sotsiaalseid tegevusi (Castles, 2004). Uurimused näitavad, et kuigi täiskasvanud õppijad plaanivad lõpetada oma õpingud keskmiselt nominaalajaga pluss ühe aastaga, on siiski enamusele selge, et õigeaegselt nad lõpetada ei jõua, kuna kõrghariduse omandamine eeldab neilt mitmeks aastaks suurt pühendumist ja on teiste eluvaldkondadega raskesti seostatav. Paindlikum õppekorraldus, õhtuti ja nädalavahetuseti õppimine, ei taga ajalisest survest pääsemist (Roosalu et al., 2013).

Täiskasvanud õppijad esindavad nii suuremat küpsust, kogemusi, väärtushinnanguid kui ka erinevaid õpieesmärke. Samuti toovad nad kaasa individuaalsed õpiharjumused, huvid ja vastutusvõime (Rogers, 2002). Ross-Gordon (2003) toob oma uuringus välja, et täiskasvanud õppijad toovad endaga kaasa suure hulga kogemusi, millega tuleks õpingute protsessis arvestada ja nad väärtustavad õppimist läbi oma kogemuste.

Kaugõppes osalemine muudab küll ajutiselt, kuid siiski märkimisväärseks ajaks, õppija eluviisi. See mõjutab õppija isiksust ja eneseteadvust ning tema kognitiivseid ja ametialaseid võimeid. Kaugõppes toimub küll õpe perioodiliselt, kuid õppe sessioonid on intensiivsed. (Roosalu et al., 2013). Märja, Lõhmus ja Jõgi (2003) kirjeldavad, et õppimise võimalikkus ja tulemuslikkus sõltuvad nii välistest tingimustest nagu õpituatsioon, õpikeskkond ja ressursid kui ka inimese enda subjektiivsestest isikuomadustest ning toovad välja täiskasvanud õppija õppimist soodustavate oluliste isiksuslike omadustena:

- iseseisvus – võime tegutseda enda arendamisel ilma tagant sundimiseta ja langetada seatud eesmärkide saavutamist toetavaid otsuseid;

- õpimotivatsioon – põhjendatud soov ja tahtmine omandada vajalik tarkus, milleks on teadmine, oskus, arusaam, suhtumine ja valmisolek koondada selle nimel oma ressursid ning anda oma panus;
- eesmärgikindlus – selge ettekujutus sellest, mida tuleb saavutada ja kindlaks jäämine eesmärkidele, ilma kalduvuseta neid kergekäeliselt muuta, kohandada, mugandada või madaldada;
- õpioskused – oskus valida enda isikust lähtuvalt oma õpinguteks kõige sobilikumad ja tulemuslikumad ajad, vormid, võtted, omandamise tehnikad;
- järjekindlus, visadus – võime säilitada kõrge õpimotivatsioon, valmisolek toime tulla ka raskuste ja ajutiste tagasilöökidega, hoides silme ees oma eesmärgid, samas endale hinnaalandust tegemata.

Nimetatud joonte olemasolu loob eeldused edukaks enesearendamiseks ning võimaldab saada ennastjuhtivaks õppijaks. Ennastjuhtiv õppija juhib oma õppimist, mis eeldab toimuva mõtestamist, kogetava suhestamist varem teadaolevaga, järelduste tegemist kogetust ja prognooside tegemist tulevikuarengute ettaimamiseks (Märja et al., 2003).

Rogers (2002) toob esile, et täiskasvanud õppijad tulevad õppima kindlate õppimise ootuste ja hoiakutega. Mõned ootavad rohkem selgesõnalist struktuuri, mis toetaks neid ja paneks neid tundma, et neid õpetatakse. Osad ootavad, et neid koheldakse kui kooliõpilasi. Ootused, et neid „õpetatakse“ on mõnikord tugevad ja kui need ootused ei täitu ühel või teisel moel, on õppimine takistatud. Nad võivad tunda, et nende õpivõime on vähenenud pärast seda, kui nad olid viimati koolis (see võib vastata tõele, mõnikord tuleb valmis olla, et tõsta täiskasvanud õppijate enesekindlust ja arendada nende formaalse õppimise oskusi). Samuti võib õppimise tempo olla väga erinev. Rogers (2002) kirjeldab, et täiskasvanud õppijal on rohkem kogemusi sotsiaalsetes suhetes ja rollides, seetõttu kalduvad nad selles osas õppima kiiresti. Kuid need alad, kus täiskasvanud õppijatel on vähem kogemusi, nagu võõrkeele oskus või arvutiõpe, kipuvad nad õppima aeglaselt ning võivad olla raskustes materjali omandamisel (Rogers, 2002).

Üldiselt võib väita, et kaugõppe vormis õppiva täiskasvanud õppija toimetulek on palju keerulisem kui lihtsalt õppimistingimuste loomine. Mitmed faktorid võivad tekitada probleeme ja vähendada õpiedu (Castles, 2004).

Castles (2004) liigitab probleeme tekitavad faktorid järgmiselt:

- sotsiaalsed ja keskkonnast tulenevad: võimalik aeg ja ruum õpingute jaoks, töökorraldus, võimalus osa saada juhendamisest või teistest institutsionaalsetest pakkumistest, oluliste inimeste toetus, kohanemine sotsiaalsete tegevustega ja sõprus;
- traumaatilised: haigused, raske kaotus, töötus või tööandja toetuse puudumine. Selle kategooria alla kuulub ka laste või vanemate eest hoolitsemine ja üliõpilaste kohanemisvõime igapäevase elu stressoritega;
- sisemised: üliõpilaste hoiakud, motivatsioon ning sellised omadused nagu püsivus, vastupidavus või toimetuleku oskused. See kategooria sisaldab ka õpihoiakut ja õpimeetodeid.

Probleeme võib täiskasvanud õppijale tekitada ka hindamine. Brown (2007) toob oma uuringus esile, et tagasiside saamine tekitab üliõpilastes erinevaid tundeid, see tekitab osadele frustratsiooni ja nad pole võimelised seetõttu võtma tagasisidet arengu osana. Blair ja McGinty (2013) selgitavad oma uuringus, et üliõpilaste jaoks on tagasiside sageli probleeme tekitav, kuna neil on keeruline seda mõista. Sageli püüavad õppijad hindamist ette aimata ja loovad ettekujutuse põhjal endale hinde (Biggs & Tang, 2008).

Kiely, Sandmann, & Truluck (2004) järgi on täiskasvanud õppijatel õpingute osas erinevad vajadused ja õpimeetodid, seetõttu on oluline toetada neid magistritöö koostamise ja õpingutega toimetuleku protsessis. Lisaks sellele, et mõista kuidas täiskasvanud õpivad, on oluline kindlaks teha nende individuaalsed õppimise eelistused. See võimaldab luua strateegiad, mis baseeruvad täiskasvanud õppijate tugevustel ja teha kindlaks nende nõrkused (Kiely, Sandmann, & Truluck, 2004).

Üldjuhul tajuvad täiskasvanud õppijad Eesti kõrghariduses õpikeskkonda positiivsena, kuid vähem tunnetatakse kõrgkoolides õppija-keskset lähenemist ja isiklike õpieesmärkide saavutamist (Roosalu et al., 2013). Õppijakeskset õpetamist iseloomustab Saar et al. (2012) kui individuaalset juhendamist, õppematerjali seostamist õppijate enda kogemustega, sealhulgas ka töökogemustega, teadlikkust õppijate vajadustest ja paindlikkust, mis soodustavad isiklikku arengut. Roosalu et al. (2013) järgi tuleb võimaldada täiskasvanud õppijatel enam õppeprotsessis kaasa rääkida, nagu näiteks kasutada õppetöös huvipakkuvaid ja probleemi lahendusele keskenduvaid ülesandeid ja arutada õppejõududega kursuse ülesehitust. Õppijate suurem akadeemiline ja sotsiaalne kaasatus tingib parema õppijate vahelise ning õppijate ja õppejõudude vahelise kontakti, mis omakorda suurendab tõenäosust õpingud lõpuni viia (Tinto, 1998; English, 2005). Kutsuv, toetav ja mitmekesist arengut

võimaldab õpikeskkond võib suurendada nii õpingute kättesaadavust kui ka edukat lõpetamist (Saar et al., 2012).

Samas leiab Ross-Gordon (2003) oma uuringus, et pikemat aega õpingutest eemal olnud täiskasvanud õppijad tunnevad end õpinguid alustades ebakindlalt ja vajavad seetõttu õpingute alguses õpetajakeskset ja enam toetavat õpikeskkonda. Täiskasvanud ootavad õppejõududel arusaadavat õppematerjali edasiandmist, hästi korraldatud loenguid, mis tähendab eelkõige õppejõu aktiivset rolli õppeprotsessis (Ross-Gordon, 2003). Kokkuvõttes võib tõdeda Saar et al. (2012) järgi, et täiskasvanud õppijad vajavad õpingute alguses toetavat ja õpetaja/õppejõu kesksemat, suunavat õpikeskkonda, hilisemas etapis aga õppijakesksemat ja iseseisvat õppimist.

Suur osa täiskasvanud õppijatest on ise veendunud, et saavad alustatud õpingud edukalt lõpetatud. Seda veendumust kannavad küll rohkem need, kes enam õpingutega rahul ja hindavad õpikeskkonda positiivsemalt. Seevastu õpingute ajal raskuste tunnetamine teataval määral vähendab kindlustunnet õpingute lõpetamise osas. Täiskasvanud õppijate hinnangute põhjal on õpingute lõpetamise puhul kõige määravamateks individuaalne juhendamine (kohati rõhutati, et just lõputöö juhendamise juures, aga ka laiemalt), paindlik õppetöö korraldus, õppetoetused ja –puhkus. Lisaks vajavad kaugõppe vormis õppijad tasuta karjääri-, psühholoogilist või õpinõustamist (Roosalu et al., 2013).

Mitmed tegurid võivad täiskasvanud üliõpilastele põhjustada probleeme ja vähendada edu. Võib tõdeda, et tegurid, mis motiveerivad osasid täiskasvanuid, võivad tekitada raskusi teistele – näiteks perekonna toetuse puudumine võib soodustada kõrgkoolist väljalangemist, aga teiselt poolt võib see ka osadele mõjuda motiveerivalt püüdes tõestada, et õpitakse ja saadakse hakkama ka ilma toetuseta (Castles, 2004). Castles (2004) toob välja võimalused kuidas ülikool saab toetada täiskasvanud õppijaid:

- kasutada küsimustikku, et välja selgitada täiskasvanud üliõpilaste küpsuse tase ja elukorraldus;
- kasutada nõustajaid või juhendajaid, et selgitada välja üliõpilaste tugistruktuur;
- pakkuda spetsiaalset juhendaja tuge veebipõhiselt või telefoni teel;
- õpetada välja nõustajad, kes saavad nõustada üliõpilasi isiklikul tasandil;
- mitte oodata, kuna üliõpilased võtavad ühendust juhendajate või nõustajatega, vaid teha ise pidevat järelvalvet;
- jälgida üliõpilasi, kes ei esita õigeaegselt töid.

Wilson & Bedford (2009) peavad väga vajalikuks lisada Personal Development Planning (PDP) kõikidesse tasemeõppe programmidesse. PDP tähendab struktureeritud ja toetatud protsessi, mis võimaldab üliõpilasel peegeldada omaenda õppimist, suutlikkust ja/või saavutusi ning planeerida enda isiklikku, hariduslikku ja karjääri arengut. See on vajalik kõikidele, kes õpivad ja töötavad samal ajal, kuna see aitab õppijatel:

- muutuda efektiivseks, sõltumatuks, enesekindlaks ja isejuhtivaks õppijaks;
- mõista oma õpistiili ja ühendada oma õppimine laiemasse konteksti;
- parandada oma üldoskusi karjääri ja õpingutega toimetulekuks;
- sõnastada oma isiklikud eesmärgid ja hinnata progressi nende saavutamisel;
- toetada positiivset suhtumist õppimisse läbi elu (elukestev õpe).

Kokkuvõttes võib märkida, et täiskasvanud õppijat iseloomustab varasem õpikogemus, vajadus jagada ennast erinevate rollide vahel, kindlad ootused õpingutele ja väljakujunenud õpiharjumused ning vastutusvõime. Täiskasvanud õppijad võivad kogeda erinevaid probleeme õpingute ajal, mis võivad olla sotsiaalsed ja keskkonnast tulenevad, traumaatilised ning sisemised. Täiskasvanud õppija vajab õppeprotsessis erinevatel etappidel nii õpetajakeskset kui ka õppijakeskset õpikeskkonda. Oluline on arvestada täiskasvanud õppija vajadustega, pakkuda neile paindlikku õppetöö korraldust, individuaalset lähenemist ja vajadusel nõustamise võimalikkust ning õppepuhkust.

1.2. Magistritöö eesmärk ja roll magistriõpingutes

Enamikes Euroopa riikides on magistriõpingute lõplikuks läbimiseks vaja koostada magistritöö, mis tähendab üliõpilase individuaalset uurimistöö läbiviimist (Kleijn, Brekelmans, Mainhard, Meijer, & Pilot, 2011). Igal ülikoolil on oma reeglid ja regulatsioonid uurimistöö osas ja juhised kirjutamise kohta (Hardy & Ramjeet, 2005). Drennan & Clarke (2009) järgi sisaldavad magistritööd 10 000 kuni 20 000 sõna ja üliõpilased kulutavad neli kuni kuus kuud magistritööle sõltuvalt instituudi nõuetest ja vastavalt kas nad õpivad täis- või osakoormuses.

Ülikoolidel on kaks funktsiooni: teadmiste edastamine õpetamise kaudu ja teadmiste laiendamine uurimistöö koostamise kaudu (Graham, 2002, viidatud Drennan & Clarke, 2009 j). Drennan & Clarke (2009) järgi rõhutab bakalaureuse tasemel uurimistöö üldiselt teooria mõistmist ja võimet kriitiliselt varasemaid uurimistöid analüüsida. Magistri tasemel on

õpe suunatud uurimistöö kasutamisele ja realiseerimisele tööalases praktikas, ootusega, et üliõpilased võtavad uurimisprojekti oma õppetöö osana. Samas on magistritöö kui magistri programmi osa üle arutatud erinevates allikates. Ainult kursuste pakkumine, mis arendavad uurimistöö metoodilise osa mõistmist ilma uurimistöö lõpule viimiseta, vähendab märkimisväärselt kõrgkooli lõpetajate poolt läbiviidud teadusuuringute hulka. Teiselt poolt on kaheldav, kas igal magistriõpingute lõpetajal, on vaja koostada perfektsel tasemel magistritööd. Üldiselt siiski kasutatakse magistritööd viimaseks hinnangu andmiseks enne magistrikraadi omandamist ning peetakse tõhusaks õppija mitmete võimete arendamises (Drennan & Clarke, 2009). Atkins & Redley (1998) tegid kindlaks mitmed oskused ja võimed, mis omandati magistritöö koostamise protsessis nagu võime töötada iseseisvalt ja välja töötada argumente, teadlikkus sobivatest metoodikatest ja nende kasutamisest.

Magistritöö koostamine on üliõpilastele keeruline ülesanne, kuna sellel on kaks eesmärki: õppimise ja hindamise eesmärk. Ühelt poolt tuleb üliõpilastel iseseisvalt läbi viia uuring ja sealjuures õppida, kuidas seda teha ning teiselt poolt tuleb neil näidata, et nad on võimelised iseseisvalt uuringut läbi viima ja väärt magistrikraadi (Kleijn et al., 2012). Hardy & Ramjeet (2005) järgi on selle eesmärk tõestada, et valitud teaduslik lähenemine oli hoolikalt läbi mõeldud, eetilisel läbi viidud ja selle tulemus on kasulik.

Aleskerov (2009) kirjeldab magistritööd kui kvalifikatsiooni testi. Tuleb kaitsta tööd, kus saab demonstreerida oma oskusi. Magistritöö peab andma uue sõnastuse probleemile või heitma valgust mõnele olemasolevale probleemile või esitama mõned uued lahendused. Igasuguses uurimistöös on vähemalt üks uurimisprobleem, aga sageli ka kaks või enam uurimisprobleemi (Aleskerov, 2009).

Eesti kõrgharidussüsteemi kirjeldus (2013) toob esile, et „magistriõpe on kõrghariduse teise astme õpe, mille kestel süvendatakse erialateadmisi ja -oskusi ning omandatakse iseseisvaks tööks ja doktoriõppes õpingute jätkamiseks vajalikke teadmisi ja oskusi“ (para 15). Kõrgharidusstandardis sätestatakse, et magistriõpe lõpeb magistritöö kaitsmise või magistrieksamiga sooritamisega (Kõrgharidusstandard, 2008).

Enamikes Euroopa riikides, sealhulgas Eestis, on magistriõpingute läbimiseks vaja koostada magistritöö, mis tähendab üliõpilase individuaalset uurimistöö läbiviimist. Magistritööd võib nimetada kui viimase hinnangu andmist õppijale enne magistrikraadi omandamist.

1.2.1. Magistritöö koostamiseks vajaminevad oskused.

Uurimistöö kirjutamine nõuab teatud oskusi, nii uurimisalaseid oskusi, planeerimisoskusi kui ka mitmeid üldoskusi. Drennan & Clarke (2009) toovad oma uuringus esile, et magistriõpingud arendavad erinevaid üldoskusi nagu kriitilise mõtlemise ja probleemilahendusoskus, iseseisva õppimise oskus ning võimet alustada teadusuuringut. Kuid alati pole selge, kuidas need saavutatakse või kuidas mõõta, kas need lõpptulemused on saavutatud.

Kirjutamise protsess võtab sageli kauem aega kui inimesed arvavad (Green & Thorogood, 2004, viidatud Hardy & Ramjeet, 2005 j). Ajaplaneerimise juures on kõige olulisem tegur omada üldist plaani või eesmärki. Oluline on selgitada õpingute eesmärk ja teha kindlaks kõrge tähtsusega prioriteedid. Selgema motivatsiooniga on kergem planeerida oma õpinguid ja püstitada lühemaid ja pikemaid eesmärke (Kearns & Gardiner, 2007).

Akadeemiline kirjutamine on hoopis teistel alustel kui kirjutamine tööalases situatsioonis. Uurimistööd kirjutades tuleb üliõpilasel näidata, et ta suudab mõelda selgelt ja analüüsivalt, kasutada kehtivat tõendumaterjali ja koostada hästi struktureeritud ja ladus kirjatöö. Need nõuded rakenduvad kõikidele akadeemilistele distsipliinidele (Wilson & Bedford, 2009). Dysthe et al. (2006) usub, et õppima, rääkima ja kirjutama õppimine teadusalal on elutähtis magistriõppe üliõpilaste edukuse puhul.

Uurimistööd kirjutades tuleb koos juhendajaga valida kõige sobivam uurimistöö formaat (Hardy & Ramjeet, 2005). Kraadi omandamiseks tuleb vastata kindlatele küsimustele ja esitleda oma tõendusmaterjal loogilises järjekorras. Tegeleda tuleb vastukäivate argumentidega ja võtta täpne ja objektiivne hoiak, see on päris suur väljakutse isegi kõige usaldusväärsemale ja kogenud kirjutajale (Wilson & Bedford, 2009).

Kirjutamist ei tasu jätta viimaste nädalate peale enne esitamist, sellega tuleb algust teha nii varakult kui võimalik, alustades teoreetilisest osast, kuna see võib olla suurim osa uurimistööst (Hardy & Ramjeet, 2005). Aleskerov (2009) peab oluliseks oskust formuleerida uurimisprobleem.

Süsteemne toetus, motivatsioon ja hea uurimistöö juhendamine mõjutavad märkimisväärselt uurimistöö koostamise võimet. Nimetatud tegurid on suurema mõjuga, mis mõjutavad edukat magistriprogrammi läbimist, kui sellised tegurid nagu vanus, sugu, kvalifikatsioon ja bakalaureuse diplomid (Drennan & Clarke, 2009).

Smale ja Fowlie (2009) toovad esile, et olenemata sellest kas kirjutada esseed, dissertatsiooni või uurimistööd, on vajalikud info otsimise oskused, et uurida teooriat ja lugeda teiste inimeste uurimistöid.

Kuna uurimused on näidanud, et magistritöö koostamine on keeruline protsess, siis on pakutud välja mitmeid soovitusi, mis toetavad õppijat magistritöö koostamise protsessis. McMillan ja Weyers (2009) peavad oluliseks sobiva lõputöö teema valimist ja vajalike allikate otsimise oskust kuna need suurendavad hea tulemuse tõenäosust. Teema valik mõjutab suuresti seda, kui hästi teema uurimine ja töö kirjutamine õnnestub. Vajalike allikate kättesaadavus aitab mõista kas kavandatav uuring on teostatav. Mõned lõputööd jooksevad ummikusse sellepärast, et töö tegemiseks vajalikke materjale ei osata otsida või neid ei ole võimalik kätte saada. Seetõttu tuleb alustada varakult teema uurimist, jätta piisavalt aega kirjandusega tutvumiseks, võtta endale aega, jätkata kui tekib kirjutamistõrge ja jälgida õigel teel olemist. Üliõpilase jaoks on oluline, et õpitav eriala oleks huvitav ning lõputöö teema sisaldaks piisavalt uut ja põnevat. Sel juhul on motivatsiooni tase kõrge ning see aitab ületada võimalikke tekkivaid probleeme (McMillan & Weyers, 2009).

Altrichter & Holly (2005) peavad planeerimist kõige olulisemaks uurimistöö koostamisel ning soovivad planeerida ja organiseerida kirjutamise protsessi. Planeerimine aitab mõista kui palju aega uurimistöö võtab ning hinnata kui palju aega läheb iga osa kirjutamise peale, millised osad võtavad rohkem aega ja kuhu milline informatsioon sobib (mis aitab ära hoida kordamist). Detailne plaan võimaldab samuti kindlaks teha realistliku ajaraami, et jõuda valmis tähtajaks (Altrichter & Holly, 2005).

Aleskerov (2009) soovib võtta magistritöö koostamiseks spetsiaalselt aega, mis tähendab töölt vabade päevade võtmist ning selles osas läbi rääkida tööandjaga. Kui sellised päevad puuduvad ning igapäevaselt tööl käies ja samal ajal kirjutades uurimistööd, ei tule sellest midagi head välja. Oluline on, et tööandja mõistaks, et lubades töötajal õppida, saab ta varsti rohkem kvalifitseeritud töötaja, ilma ise selle eest midagi panustamata (Aleskerov, 2009).

Tudengi käsiraamat „Õppimine kõrgkoolis“ annab lõputöö kirjutajale veel soovitusi, et kui üliõpilane tunneb, et motivatsiooni napib, peaks sellest kellegagi rääkima. Mõned juhendajad suudavad üliõpilasi hästi motiveerida, samuti võivad aidata tugitöötajad: nõustajad ja karjääriteenistuse inimesed. Mõnikord piisab ka teemasse süvenemisest, et huvi teema vastu uuesti tekiks (McMillan & Weyers, 2009).

Magistritöö koostamiseks läheb vaja erinevaid oskusi nagu uurimisprobleemi sõnastamise oskus, oskus koguda ja kasutada tõendusmaterjali ning koostada hästi struktureeritud ja ladus kirjatöö. Magistritöö koostamist tuleb alustada varakult, detailne plaan ja mõistlik ajaplaneerimine aitavad valmis jõuda õigeks ajaks.

1.2.2. Magistritöö eesmärk ja väljundid Tartu ülikoolis.

Tartu ülikooli õppekava „Hariduskorraldus“ sisu 2010/2011 sisseastunutele järgi on magistritöö eesmärgiks arendada üliõpilase oskust läbi viia juhendamisel iseseisev akadeemiline uurimus mõnel teemal kasvatusteaduste valdkonnas. Kirjalik magistritöö peab vastama Tartu ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetele. Magistritöö koostamise toetamiseks on õppekavas magistriseminar, et üliõpilane jõuaks magistriprogrammi läbides eduka kaitsmiseni ja selles osalemist peetakse kohustuslikuks (Õppekava "Hariduskorraldus (80318)" ..., s.a.).

Tartu ülikooli „Hariduskorraldus“ õppekava magistritöö õpiväljundid on järgmised:

Kirjaliku väljendusoskuse omandamine ja oskus argumenteeritult esitada kasvatusteadusega seotud probleeme ja tõestada nende paikapidavust. Oskus lahendada konkreetset kasvatusteaduste jaoks olulist probleemi ja selle lahenduse argumenteeritud esitlemine kirjalikus vormis. Pärast magistritöö kaitsmist on üliõpilane omandanud iseseisva uurimistöö oskused, mis on vajalikud doktoriõpinguteks ning arendanud analüütilisi-süntheetilisi oskusi, mis on vajalikud hilisemaks erialaseks tööks (Õppekava "Hariduskorraldus (80318)" ..., s.a., para 3).

Tartu ülikooli haridusteaduste instituut toob lõputöö nõuetes välja, et „lõputöö eesmärk on suunata üliõpilast õppimise, õpetamise või õppesisuga seonduva probleemi teaduslikule lahendamisele, andes iseseisva uurimusliku töö oskused ja toetades seeläbi õpetaja-uuriija kujunemist“ (Lõputöö nõuded, 2013, para 2).

Tartu ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuete järgi on lõputöö edukal teostamisel ja kaitsmisel üliõpilane:

- püstitanud uurimisprobleemi ja kavandanud uurimuse teadustöö nõuetest lähtuvalt;
- otsinud, süstematiseerinud ja analüüsinud, sünteesinud ja üldistanud teemakohast teaduskirjandust ning selles esitatud teoreetilisi seisukohti ja uurimistulemusi;
- valinud sobiva andmekogumise ja andmeanalüüsi meetodi ning viinud läbi uurimuse;
- töödelnud ja analüüsinud uurimisandmeid ning tõlgendanud tulemusi;
- kasutanud uurimistöö kirjutamisel teaduskeelt ja juhindunud teadustöö vormistamise nõuetest, ühendades töö tervikuks kirjalikus vormis;
- esitlenud tööd ja kaitsnud seda avalikul akadeemilisel väitlusel (Lõputöö nõuded, 2013, para 3).

Tartu ülikooli õppekavade „Ärijuhtimine“ ja „Strateegiline juhtimine“ sisu 2010/2011 sisseastunutele järgi on magistritöö eesmärgiks iseseisva erialase uurimistöö koostamine ja kaitsmine. Magistritöö valmib magistrandi iseseisva tööna õppejõu juhendamisel ning selle koostamise toetamiseks on võimalik osaleda spetsiaalsetel magistriseminaridel (Õppekava "Ärijuhtimine (3257)" ..., s.a.; Õppekava "Strateegiline juhtimine (3216)" ..., s.a.).

Tartu ülikooli „Strateegiline juhtimine“ ja Ärijuhtimine“ õppekavade õpiväljundid toovad välja, et magistritöö koostanud magistrant:

- oskab koostada magistritööle esitatavatele nõudmistele vastavat erialast uurimistööd;
- oskab määratleda ja formuleerida uurimisprobleeme ja küsimusi ning leida nende käsitlemiseks vajalikku informatsiooni;
- oskab rakendada erinevaid kvantitatiivseid ja kvalitatiivseid uurimismeetodeid töö eemärgist ja uurimisülesannetest lähtuvalt;
- oskab analüüsida kogutud informatsiooni ja andmeid ning sisuliselt tõlgendada uuringu tulemusi;
- oskab rakendada teadusliku uuringu tulemusi praktikas;
- oskab korrektselt väljendada emakeeles, sh nii kirjalikult kui suuliselt;
- on suuteline esitada ja kaitsma akadeemilises diskussioonis oma magistritöös esitatud seisukohti (Õppekava "Strateegiline juhtimine" ..., s.a., para 3; Õppekava "Ärijuhtimine (3257)" ..., s.a., para 3).

Tartu ülikooli haridusteaduste instituudi kodulehel on toodud lõputööde nõuded ja kaitsmise kord ning lõputööde hindamiskriteeriumid õpiväljunditest lähtuvalt (Tartu Ülikooli haridusteaduste ..., 2013). Tartu ülikooli majandusteaduskonna kodulehel on toodud ja kirjeldatud üliõpilaste kirjalike tööde metoodilises juhendis lõputööde koostamise, vormistamise, esitamise ja kaitsmise kord ning hindamise põhimõtted (Kirjalike tööde juhend, 2011; Lõputööde hindamiskriteeriumid, 2013). Samuti leiab Tartu ülikooli majandusteaduskonna kodulehelt olulise juhendi, mis kirjeldab üliõpilase ja juhendaja koostööd lõputöö kirjutamisel (Üliõpilase ja juhendaja ..., 2011).

Kokkuvõttes võib väita, et Tartu ülikoolis on kehtestatud kindlad nõuded lõputöö koostamiseks. Õpiväljundid toovad välja millised oskused magistrant peab omandama magistritöö koostamise tulemusena.

1.2.3. Magistritöö juhendaja roll ja üliõpilaste ootused juhendajale.

Üliõpilased, kes koostavad magistritööd, teevad seda üldiselt juhendaja käe all, kuid juhendamise viis võib olla väga erinev (Drennan & Clarke, 2009). Juhendaja ja üliõpilase suhe on oluline aspekt magistritöö koostamisel (Kleijn et al., 2012). Hea kvaliteediga juhendamist seostatakse magistritöö lõpule viimisega ning selle tulemusena arenevad magistrandi probleemi lahendamise võime, kirjutamise oskus, analüüsioskus, planeerimisoskus ning tööalane võimekus (Drennan & Clarke, 2009).

Dysthe, Samara, & Westrheim (2006) uuringus peetakse uurimistöö juhendamist kõige olulisemaks mõjutajaks edukas uurimistöö protsessis, mida on tavapäraselt ette kujutatud kui individuaalset tegevust humanitaar- ja sotsiaalteadustes ning kirjandus keskendub suurel määral juhendaja ja uurija koostööle. Kleijn et al., (2012) uuring aga toob esile, et üliõpilasi

võib toetada magistritöö koostamise juures mitmel moel. Dysthe et al., (2006) kirjeldavad kolme toetuse vormi: juhendamise ehk supervisiooni grupid, üliõpilaste kollokvium ja individuaalne juhendamine. Need kolm toetamise vormi täiendavad üksteist ja individuaalset juhendamist peetakse oluliseks, et saada spetsiifilist nõu (Dysthe et al., 2006).

Kanada kõrghariduses leiti, et lõputöö juhendamise kvaliteet on ebahühtlane. Üks peamistest muredest oli üliõpilase ja juhendaja kontakti puudumine. Juhendamise kvaliteeti mõjutas asjaolu kui aktiivselt oli juhendaja kaasatud lõputöö koostamisse (Holdaway, 1997, viidatud Drennan & Clarke, 2009 j). Aleskerov (2009) rõhutab, et kasulik on valida juhendaja, kellel on aega, võimalust ja huvi. Kui uurija pole iseseisev, siis ei tasu pöörduda juhendaja poole, kellel pole aega jälgida ning magistrandid, kes on jäetud üksi, on väga halvas olukorras (Aleskerov, 2009).

Drennan & Clarke (2009) uuring toob esile, et olulised juhendaja poolsed mõjutajad, mis aitavad üliõpilastel koostada magistritööd, on kiire tagasiside, tasakaalu pakkumine juhendamise ja iseseisvuse vahel, regulaarsed kohtumised, juhendaja asjakohased teadmised ja võime soovitada alternatiivset plaani probleemide esinemisel. Samas Dysthe et al., (2006) uuring kirjeldab, et liigne sõltuvus juhendajast, omandiõiguse puudumine ja isiksuste mittedobimine on probleemid, mida on esile toonud nii üliõpilased kui ka juhendajad ning peamine raskus ongi tasakaalu leidmine autoriteedi ja sõltumatuse vahel.

Juhendaja peab olema suurepärase professionaal, inimene kellelt õppida (Aleskerov, 2009). Hardy & Ramjeet (2005) toovad välja, et paljud üliõpilased omistavad oma edukuse koostööle juhendajaga, kes aitab kindlustada, et uurimistöö plaan püsiks fookuses ja oleks arvestatav. Juhendajad saavad pakkuda juhendamist ning aidata hoiduda aja ja energia raiskamisest, näiteks teavitades, et töö ei pea sisaldama kogu uurimistöö protsessis kogutud materjali, eriti materjali, mis ei vii uurijat järeldusele, et uurimistöö oli kasulik ja toetas teadmisi selles valdkonnas. Juhendaja roll pole ainult töö läbi vaatamine, vaid ka sinna kommentaaride lisamine, mis on mõeldud töö parandamiseks (Hardy & Ramjeet, 2005).

Aspland, Edwards, & O'Leary (1999) jõudsid järeldusele, et probleemid tekivad juhendamisel seetõttu, et üliõpilased ja juhendajad tegutsevad erinevate eelduste alusel ning neil on erinevad või ebaselged ootused. Burns, Lamm, & Lewis (1999, viidatud Murphy, Bain, & Conrad, 2007 j) esitavad kolm varianti, kuidas juhendajad ja üliõpilased tüüpiliselt mõtleavad juhendamisest:

- Uurimistöö orientatsioon: juhendaja fookus on aidata üliõpilastel koostada oma uurimistööd tõhusal ja haritud moel; üliõpilased, kes väljendavad seda orientatsiooni, keskenduvad uurimistöö lõpule viimisele kõige tõhusamal viisil.

- Professionaalne orientatsioon: juhendajad näevad protsessi nagu teatud õpiaega, praktika võimalust sisenemaks akadeemilisse ellu; üliõpilaste versioon sellest on vähem selgepiirilisem.
- Inimese orientatsioon: juhendaja fookus on kogu inimesel, olles osavõtlik ja toetav üliõpilase elu nii akadeemiliste kui ka mitte akadeemiliste aspektide osas; täiskasvanud üliõpilased ootavad seda orientatsiooni väljendades inimese-keskset kollegiaalsust suhetes juhendajaga.

Alternatiivne magistritöö juhendamise mudel Norras Bergen Ülikoolis

Dysthe et al. (2006) toob esile, et Norras hõlmab magistritöö tavaliselt ulatuslikku uurimisprojekti ja paljud üliõpilased on kogenud probleeme õpingute lõpetamisega ettenähtud ajal. Seetõttu loodi Norras kolmeosaline juhendamise mudel, kuna ühine tegevus parandab teadustöö koostamise efektiivsust. Mudeli koostisosad:

- juhendamise grupid (2-3 juhendajat ja magistriõppe üliõpilased);
- üliõpilaste kollokvium (samad üliõpilased, juhendajaid pole);
- individuaalne juhendamine.

Dysthe et al. (2006) kirjeldab kolmeosalise mudeli üldist eesmärki, mis ühelt poolt vähendab negatiivseid mõjusid üliõpilastele, mis on tekkinud vaid ühest inimesest sõltumisest juhendamisel ja teiselt poolt uurib uurimis- ja kirjutamisprotsessis grupi õppe potentsiaali.

Dysthe et al. (2006) järgi on kolmeosalise juhendamise mudeli spetsiifilisemad eesmärgid:

- parandada üliõpilaste akadeemilise kirjutamise oskust;
- pakkuda tuge ja abi üliõpilastele aidates lahendada probleeme, millega nad puutuvad kokku oma magistritöö erinevates faasides;
- aidata üliõpilastel lõpetada õpingud ettenähtud ajal.

Kokkuvõttes võib märkida, et magistritööd koostatakse juhendajaga koostöös.

Juhendamist peetakse üheks olulisemaks mõjutajaks magistritöö koostamisel ning magistrandi ja juhendaja suhteid edukuse ning kvaliteedi aluseks.

1.3. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Käesoleva magistritöö eesmärk on kirjeldada avatud ülikoolis õppiva täiskasvanud õppija hinnanguid magistritöö koostamisele ja õppimisele selle käigus. Töös keskendutakse sotsiaalvaldkonnale, kuna Roosalu et al. (2013) järgi on Eestis täiskasvanud õppijate seas populaarseim valdkond sotsiaalteadused, ärimus ja õigus.

Magistritöö eesmärgist lähtuvalt on uurimisküsimused järgmised:

- Kuidas täiskasvanud õppijad ise kirjeldavad magistriõpinguid ja magistritöö koostamise protsessi?
- Millised oskused toetavad ja milliste oskuste puudumine takistab täiskasvanud õppijatel nende enda hinnangul magistritöö koostamist?
- Milliseid raskusi kogevad täiskasvanud õppijad enda hinnangul magistritöö koostamise käigus?

2. Metoodika

Käesolevas magistritöös on kasutatud kvalitatiivset lähenemist, kuna see võimaldab andmeid koguda loomulikus, tegeliku elu olukorras, kus püütakse ainekku mitmekülgelt ja üksikasjalikult läbi vaadata (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010). Laherand (2008) toob välja, et kvalitatiivsetes uuringutes tegeletakse inimeste isikliku ja sotsiaalse kogemuse uurimise, kirjeldamise ja tõlgendamisega, püütakse mõista pigem väikese arvu osalejate maailmavaadet, mitte kontrollida mingi eelnevalt püstitatud hüpoteesi paikapidavust suure valimi kaudu. Hirsjärvi et al. (2010) toovad esile kvalitatiivse uurimuse kui oma loomult tervikut haarava teadmiste hankimise, mille puhul teadmiste hankimise instrumendina eelistatakse inimest, andmeid kogutakse loomulikus keskkonnas ja eelistatakse meetodeid, millega uuritavate seisukohad pääsevad esile.

Sellest lähtuvalt on kvalitatiivne lähenemine põhjendatud, kuna eesmärgiks oli uurida väikese arvu õppijate isiklikku kogemust ja hinnangut ning seda hiljem kirjeldada. Kvalitatiivse uurimuse läbiviimine oli autori jaoks esmakordne kogemus, kuid kuna soov oli uurida õppijate endi hinnanguid, siis oli see uurimiseks sobivaim meetod. Uuriija meetodi valikut toetab mõte, et kvalitatiivsetes uuringutes uuritakse nähtusi nende loomulikus keskkonnas ning püütakse leida tähendust, mida inimesed osutavad oma käitumisele, kuidas nad tõlgendavad situatsioone ja millised on nende vaatenurgad teatud teemadel (Woods, 2006).

2.1. Valim

Valim oli koostatud Tartu ülikooli magistrantuuris hariduskorralduse, ärijuhtimise ja strateegilise juhtimise erialal õppivatest täiskasvanud õppijatest, kes õpivad avatud ülikooli õppevormis. Kvalitatiivses uuringus ei ole uuritavate valiku aluseks mitte üldpopulatsioonist konstrueeritud statistiliselt esinduslik valim, vaid uuringu osalised valitakse vastavalt sellele, kui olulised nad uuritava teema seisukohast tunduvad (Laherand, 2008). Käesolevas uuringus kasutati mugavusvalimit, mille koostas uurija lähtudes antud magistritöö eesmärgist ning arvestades valimisse kuuluvate inimeste koostöövalmidust ja kättesaadavust. Mugavusvalim tähendab selliste juhtumite valikut, mida on antud tingimustes kõige lihtsam leida (Laherand, 2008).

Valim moodustati sotsiaalvaldkonnas magistrantuuris teisel kursusel õppivatest täiskasvanud õppijatest kuna Eesti täiskasvanud üliõpilaste seas on populaarseim valdkond

sotsiaalteadused, ärimus ja õigus (Roosalu et al., 2013). Töö autor soovis uurida kahe teaduskonna täiskasvanud õppijaid. Erialade valikut mõjutas avatud ülikooli magistri õppekavade olemasolu Tartu ülikoolis. Valituks osutusid Tartu ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonnas hariduskorralduse erialal õppijad, mida uurija ise õpib ja see soodustas ka valimi kättesaadavust ning majandusteaduskonnas strateegilise juhtimise ja ärijuhtimise erialadel õppijad, kuna uurija omas seal isiklikke kontakte. Antud magistritöö valimi suurus oli 12 täiskasvanud õppijat. Kvalitatiivsete uuringute valim on enamasti väike ja valimi suuruseks on sobiv selline arv, mis võimaldab anda adekvaatse vastuse uurimisküsimusele (Laherand, 2008).

Valimisse kuulus 6 õppijat hariduskorralduse erialalt, 3 õppijat ärijuhtimise erialalt ja 3 õppijat strateegilise juhtimise erialalt. Intervjueeritavate hulgas oli 10 naisõppijat, mis moodustab 83 % kogu valimist ja 2 meesõppijat, mis moodustab 17 % kogu valimist. Tabelis 1 on toodud valimisse kuulunud täiskasvanud õppijate teaduskond, kus nad hetkel õppisid, viimati lõpetatud tasemeõppe aasta ja vanus.

Tabel 1. Intervjueeritavate teaduskond, viimati lõpetatud tasemeõppe aasta ja vanus.

Nimi	Teaduskond	Viimati lõpetatud tasemeõppe	Vanus
Toomas	Sotsiaal- ja haridusteaduskond	2010	42
Mari	Sotsiaal- ja haridusteaduskond	1995	43
Tiina	Sotsiaal- ja haridusteaduskond	1982	53
Piret	Sotsiaal- ja haridusteaduskond	1986	49
Kaire	Sotsiaal- ja haridusteaduskond	2006	29
Mare	Sotsiaal- ja haridusteaduskond	1999	38
Egle	Majandusteaduskond	2001	37
Inga	Majandusteaduskond	1996	38
Ivo	Majandusteaduskond	2005	45
Anne	Majandusteaduskond	1995	38
Kadri	Majandusteaduskond	2005	30
Ines	Majandusteaduskond	2008	33

2.2. Mõõtevahendid

Individuaalset intervjuu meetodit kasutatakse kõige enam andmete kogumiseks kvalitatiivses uurimuses, lisaks kogutakse andmeid ääremärkusi tehes, audio ja video salvestustega, piltide või dokumentidega (Noble & Smith, 2014). Käesolevas magistritöös koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuude teel, kuna poolstruktureeritud intervjuu

võimaldab uurijal läbi mõelda intervjuu üldise sturkutuuri ja põhiküsimused ning esitada täpsustavaid küsimusi, see annab infot selle kohta, mida inimene mõtleb (Laherand, 2008). Valikul lähtuti Laherand (2008) põhimõtetest, mille kohaselt intervjuu suur eelis teiste andmekogumismeetodite ees on paindlikkus ning võimalus andmekogumist vastavalt olukorrale ja vastajale reguleerida. Intervjuude abil koguti vajalik uurimismaterjal, mida analüüsid saadi vastused püstitatud uurimisküsimustele. Intervjuude läbiviimist toetas autori nõustaja kogemus, samas tundis uurija iga intervjuu läbiviimisega ka enda arengut.

Intervjuude küsimused oli uurija ise koostanud lähtudes uuringu eesmärgist ning need on esitatud antud töö lisades 1 ja 2. Ideed ja mõtted küsimuste koostamiseks sai töö autor uurides Tudengi käsiraamatut „Õppimine kõrgkoolis“ ja küsimusi aitas koostada eelnev nõustaja kogemus. Kõigepealt koostati esimese intervjuu küsimused, teise intervjuu küsimused koostati enne teise intervjuu läbiviimist. Esimese intervjuu eesmärgiks oli kaardistada magistrantide arusaamad magistritöö koostamise protsessist. Teise intervjuu eesmärgiks oli kaardistada magistrantide kogemused magistritöö koostamise protsessist.

Intervjuus kasutati avatud küsimusi, kuna need võimaldavad kirjeldada oma kogemusi ja arvamust. Küsimused piirdusid intervjuueeritavate magistritöö koostamisega seotud teemaga, mis võimaldasid kirjeldada:

- ennast kui täiskasvanud õppijat;
- magistritöö koostamist toetavate oskuste, omaduste ja teadmiste olemasolu ja puudumist;
- magistritöö koostamist toetavate õppeainete läbimist õpingute ajal;
- koostööd juhendajaga;
- muresid ja raskusi seoses magistritöö koostamisega;
- magistritöö planeerimise ja kaitsmisega seotud protsessi;
- ülikooli poolse toetuse vajadust ja olemasolu.

Intervjuu küsimused olid ette valmistatud ja teemavaldkonnad paika pandud, ent intervjuueerijal oli vabadus nende järjekorda ja sõnastust varieerida vastavalt vajadusele. Eesmärgiks oli välja tuua ja salvestada informatsioon intervjuueeritavate kogemuste ja hinnangute kohta, et saada sügavam arusaam käsitletavast teemast. Kõikide uuritavatega viidi läbi kaks intervjuud: esimene intervjuu toimus teise kursuse esimesel semestril ja teine intervjuu pärast teise kursuse lõppu, et jäädvustada intervjuueeritavate tõlgendused magistritöö koostamise protsessist.

2.3. Protseduur

Intervjuud viidi läbi individuaalselt ja rühmaintervjuuna ajavahemikul november 2011 kuni august 2012. Üks rühmaintervjuu toimus esimese intervjuu ajal, kus osales kolm intervjuueeritavat ja teine toimus teise intervjuu ajal, kus osales kaks intervjuueeritavat, kuna see oli intervjuueeritavatele sobivaim variant uurimuses osalemiseks. Rühmaintervjuus rühma liikmed parandavad ja tasakaalustavad üksteist ning toetavad üksteist sündmuste meenutamisel, see soodustab valede või äärmuslikke vaadete kõrvale heitmist (Laherand, 2008). Rühmaintervjuude korral käitus uurija rühma moderaatorina, kes esitas küsimusi ja ergutas osalema. Kuna intervjuueeritavad tundsid üksteist, siis ei tekkinud probleeme küsimustele vastamisega ja rühmas valitses sõbralik ja pingevaba õhkkond. Iga intervjuu kestis umbes 30 minutit, intervjuud salvestati diktofoniga, salvestused transkribeeriti ja analüüsiti. Kvalitatiivse uuringu läbiviijad töötavad andmeid analüüsides tavaliselt tekstiga, andmeid saab transkribeerida täielikult või ainult teatud osadena (Noble & Smith, 2014). Antud töös on andmed transkribeeritud täielikult.

Kontaktid intervjuueeritavatega toimusid kohtudes, telefoni teel ja e-posti teel, mille käigus lepidi kokku intervjuu läbiviimiseks sobiv aeg ja koht. Intervjuud toimusid vastavalt intervjuueeritavate soovidele Tartu ülikooli õppehoonetes, Tartu ülikooli raamatukogus, kohvikus ja uurija töö juures. Intervjuueeritavatele selgitati, et saadud andmeid kasutatakse vaid antud magistritöö koostamisel ning osalejate andmed on teada vaid töö koostajale, kes tagab nende anonüümsuse. Intervjuueeritavalt saadi enne intervjuu algust suuline nõusolek intervjuu läbiviimiseks ning andmete kogumiseks seoses antud teemaga. Suuline nõusolek saadi intervjuueeritavaga kontakti võttes.

Iga uuritavaga viidi läbi kaks intervjuud: esimene intervjuu toimus teise kursuse esimesel semestril ja teine intervjuu pärast teise kursuse lõppu eesmärgiga koguda andmeid magistritöö koostamise protsessist. Esimesed intervjuud toimusid ajavahemikul november 2011 kuni detsember 2011. Teised intervjuud toimusid ajavahemikul juuni 2012 kuni august 2012. Teine intervjuu toimus ka sellisel juhul, kui intervjuueeritav polnud kaitsnud oma magistritööd.

McMillan & Weyers (2009) toovad esile, et iga uurimisprojekti puhul, kus on tegemist inimestega, tuleb järgida kolme põhimõtet:

- uuring ei tohi tekitada kahju;
- osalemine peab olema vabatahtlik ja
- kogu uuringu jooksul tuleb austada konfidentsiaalsust.

Intervjueeritav pidi tundma ennast vabalt intervjuu ajal. Selleks lõi intervjueerija vestluseks sundimatu õhkkonna, alustades vestlust sissejuhatusega ja jäi ise teema suhtes objektiivseks. Intervjuu alguses uurija selgitas enda uuringu eesmärgi, orienteeruvat intervjuu kestust, kahe intervjuu läbiviimist, diktofoni kasutamise vajalikkust ja konfidentsiaalsuse põhimõtet. Intervjueeritav peab saama kindel olla, et tema poolt antud teabega käiakse ümber konfidentsiaalselt (Laherand 2008).

Urijal tuli motiveerida intervjueeritavat uurimuses osalema. Motiveerimiseks piisas magistritöö teema esitamisest ja magistritöö eesmärgi selgitamisest. Intervjueeritavad pidasid magistritöö teemat väga oluliseks ja aktuaalseks ning tundsid isiklikku sidet ja huvi selle teema vastu.

Urija kuulas aktiivselt intervjueeritavat kasutades järgmisi mitteverbaalseid väljendusi nagu silmside, noogutused, naeratus ning mõlemale piisav füüsiline distants ja sobiv asend. 90-kraadine nurk vestlejate vahel on parem kui istumine üksteise vastas (Laherand, 2008).

Pärast esimese intervjuu läbiviimist uurija tänas intervjueeritavat ja leppis kokku, et juunis võtab uuesti ühendust, et läbi viia teine intervjuu. Pärast teist intervjuud uurija tänas intervjueeritavat uuringus osalemast.

Eetika järgimine

Urija peab jälgima, et kõik uuritavad oleks informeeritud uurimuse olemusest, uurimuses osalemine peab olema vabatahtlik. Urija peab tagama, et andmete kogumisel ja töötlemisel saadud tulemusi hoitakse konfidentsiaalselt, et andmeid on kogutud objektiivselt – andmeid ei ole võltsitud (Eesti Teadlaste Eetikakoodeks, 2002).

Selle kindlustamiseks selgitas uurija intervjuu alguses uurimuse olemust ja eesmärgi ning konfidentsiaalsuse põhimõtteid. Kõik uuritavad osalesid uuringus vabatahtlikult.

2.4. Andmeanalüüs

Kvalitatiivses uuringus peab uurija võtma hoiaku, mida nimetatakse ühtlaselt jaotunud tähelepanuks (Laherand, 2008). Seetõttu pöördus uurija korduvalt tagasi juba läbitud etappide juurde ja tegeles uuringu erinevate etappidega üheaegselt. Laherand (2008) selgitab, et tihe side andmete kogumise, tõlgendamise ning empiirilise materjali valiku vahel võimaldab uurijal korduvalt endalt küsida, kas kasutatud meetodid, loodud kategooriad ja teooriad õigustavad end konkreetse teema ja konkreetsete andmete puhul. Richards (2005) järgi käib

kvalitatiivse kodeerimisega kaasas andmete säilitamine, mille eesmärgiks on õppida andmetest, vaadata neid nii kaua, kuni mõistad selle mustreid ja selgitusi. Uurija säilitas kõik uuringu käigus kogutud andmed ja kodeerimise käigus tekkinud märkmed ning luges neid korduvalt.

Andmete analüüs toimus mitmes etapis: intervjuude transkribeerimine, andmete kodeerimine ja kategooriate moodustamine, tsitaatide väljavalimine ja kokkuvõtete tegemine.

Intervjuud transkribeeriti paari päeva jooksul peale intervjuude läbiviimist, et andmed saaksid võimalikult kiiresti salvestatud. Intervjuud kuulati läbi mitu korda, et tagada võimalikult täpne üleskirjutus. Transkribeerimisel püüti intervjuueeritavate vastused edasi anda nii täpselt kui võimalik.

Andmete analüüs algas teemade ja kategooriate süsteemi loomisega teooria põhjal. Richards (2005) järgi saab teemasid organiseerida kategooriateks ja alakategooriateks. Andmetöötlusmeetodina kasutati teema kodeerimist (*topic coding*) ja analüütilist kodeerimist. Teema kodeerimise eesmärgiks on andmete korraldamine ning selle käigus paigutatakse intervjuu lõigud teemade alla ning analüütiline kodeerimine tähendab teksti lõikude analüüsimist ja tõlgendamist (Richards, 2005). Seetõttu paigutas autor intervjuust teksti lõigud kategooriate ja alakategooriate alla. Sellele järgnes teksti lõikude täpsem analüüsimine kasutades selleks analüütilist kodeerimist, kus uurija otsis teksti lõikude tähendusi ja tegi samal ajal märkmeid. Teksti lõikude kodeerimisele järgnes tulemuste kirjeldamine.

Intervjuusid analüüsiti ja kodeeriti eelnevalt määratud kategooriate ja alakategooriate alusel, aga uue info puhul loodi juurde uued kategooriad ja alakategooriad. Kui teema pole üles täheldatud kategooriana, võib luua uue kategooria, samas tuleb uue teema olemasolul kaaluda, kas see väärib kohta uurimuses (Richards, 2005). Kui andmete lugemisel ilmnis uus info, küsis uurija enda käest millest siin juttu on. Kui vastus oli seotud uurija magistritöö teema, eesmärgi ja uurimisprobleemiga, siis valis ta selle teksti osa välja ja lõi uue kategooria ja alakategooria.

Mõlemale intervjuule loodi oma kategooriate süsteem, mis on esitatud antud töös lisades 3 ja 4. Alakategooriad aitasid täpsustada peakategooriate sisu (nt alakategooriad *magistritöö eesmärk*, *magistritöö teema leidmine* ja *magistritöö koostamist toetavad oskused* koondusid kategooria alla *magistritöö koostamise protsess*). Kategooriate väljatöötamisel peeti silmas, et sarnase tähendusega tekstiosad saaks lisada vastavate kategooriate alla.

Analüüsi viimases etapis toimus transkriptsioonist tsitaatide väljavalimine. Tsitaatide väljavalimise aluseks oli põhimõte, et need iseloomustaksid võimalikult täpselt kategoriseerimise tulemusi, annaksid edasi intervjuueeritava hinnangud. Väljavalitud

tsitaatidest eemaldati kordused ja parasiitsõnad, kuid sõnakasutus jäeti samaks, et edasi anda intervjueeritavate otsesed kogemused ja hinnangud.

Kuna iga intervjueeritavaga viidi läbi kaks intervjuud, siis loodi kaks tulemuste tabelit. Mõlema tabeli põhjal loodi intervjuude tulemuste kokkuvõtted. Intervjuude kokkuvõtteid analüüsiti lähtudes magistritöö eesmärgist ja uurimisküsimustest. Kahe intervjuu kokkuvõtteid võrreldi omavahel, et tuua välja sarnasused ja erinevused kahe intervjuu vahel ning analüüsida milliseid muutusi on toimunud magistritöö koostamise protsessis ja mis on seda mõjutanud. Analüüsimisel oli fookuses, mis on kahes intervjuus jäänud püsivaks, muutumatuks ja mis on kahe intervjuu vahelisel perioodil muutunud, juurde tulnud.

Uurimuse valiidsuse tagamiseks valis uurija kvalitatiivse uuringu läbiviimiseks piisava arvu uuritavaid, intervjueris uuritavaid intervjuu põhimõtteid arvestades, tegi andmeanalüüsi ja kirjeldas tulemusi vaid kogutud andmete põhjal.

Uurimuse reliaabluse tagamiseks transkribeeris autor intervjuud sõna-sõnalt, viis läbi samade andmete korduva analüüsi teatud ajavahemiku järel, dokumenteeris ja säilitas kõik andmed.

3. Tulemused

Järgnev peatükk annab ülevaate uurimuse tulemustest, mis kajastavad uurimisküsimustest lähtuvalt täiskasvanud õppija enda hinnangutel põhinevat magistriõpingute ja magistritöö koostamise protsessi. Kõigepealt esitatakse esimese intervjuu tulemused, siis teise intervjuu tulemused ja lõpuks tulemused intervjuude võrdlusest. Tulemused on jagatud järgmiste teemade alla: magistrant kui täiskasvanud õppija, esimeses intervjuus ettekujutus magistritöö koostamisest, teises intervjuus magistritöö koostamine ja koostöö juhendajaga.

3.1. Esimese intervjuu tulemused

3.1.1. Magistrant kui täiskasvanud õppija.

Täiskasvanud õppijad iseloomustasid ennast esimestes intervjuudes üsna teadlike, iseseisvate ja iseotsustavate, ennastjuhtivate õppijatena, kes teavad mida tahavad saada ja vastutavad iseenda eest. Intervjuudes kirjeldati ennast enesekindlate õppijatena, kes õpivad mõnuga ning annavad õppejõududele tagasisidet oma mõtetest ja vajadustest. Ennast hinnati usinaks õppijaks, kes soovis teha kõike maksimaalselt hästi, samas tuli esile ka ajafaktor, mis mõjutas oluliselt õpingutele pühendumist. Intervjuudes toodi välja, et täiskasvanuna õppides tekivad praktilised seosed eluga ja tööga ning õppides tekib süsteem. Intervjueeritavate varasemad tasemeõppe õpingud jäid ajaliselt vahemikku 1-29 aastat tagasi. Eelnevate õpikogemuste all toodi esile ka viimaste aastate täiendõppes osalemist.

Ma arvan, et kui ma täiskasvanuna õpin, siis ma õpin hoopis teistsuguse pilguga, ma olen nõudlik enda suhtes, olen nõudlik õpetajate suhtes. (Piret)

Nüüd mul on nagu need asjad, mida ma siin õpin, need paigutuvad mingisse süsteemi ära. (Anne)

Olen täpselt selline õppija nagu mul aega on. Paraku paneb see kõik paika. (Ines)

Intervjueeritavad ootasid õpingutelt sisutihedaid loenguid, kvaliteetset õppematerjali ja kriitilisemat tagasisidet. Samas arvati ka, et seda vundamenti on juba nii palju, et võiks saada natuke lihtsamalt üle nurkade. Oodati praktilise elu ja teooriate seostamist, rohkem näitlikustamist ning Eesti ja välismaa tippude esinemist. Puudust tunti prantsuse, vene ja saksa keelsest õppematerjalist, võõrkeelsele materjalile oodati alternatiivi. Intervjueeritavad ootasid õppematerjali, sealhulgas raamatute, kättesaadavust internetist. Intervjuudes kirjeldati ootusi ka programmijuhile, kes võiks rohkem uurida ja küsida üliõpilaste vajaduste järele.

Ma ootaksingi seda tuge, et pakkuda ja teha erinevust selle vahel, kui palju kellelgi töökogemust on. Et teha vahet, mis võiks meid huvitada, et mis võiksid meie oskusi täiendada. (Ines)

Intervjueeritavaid ajendas õppima unistus õppimisest Tartu ülikoolis ja praegune üliõpilase staatus meeldis neile. Osadele intervjueeritavatele polnud diplom kõige olulisem, õppima tuldi seda, mis huvitas. Intervjueeritavad soovisid teadmisi saada, ennast täiendada ja viia end tööalaselt teisele tasandile, neil oli praktiline vajadus õppida seoses oma tööga. Samas tuldi õppima ka vahelduse saamiseks, õppima tulekut ajendas inspiratsiooni otsing ning maailma asjade üle arutamise ja uute inimestega kohtumise vajadus. Õppima tuldi sellepärast, et sellel õppekaval polnud suuri nõudmisi sisseastumisel. Intervjuudest tuli ka välja, et intervjueeritavatel oli raske motivatsiooni leida kui õpingute ja reaalse elu vahel puudus seos.

Siis kui sa õpid teadlikult nagu täiskasvanud tavaliselt õpivad, siis sa tunned õppimisest rõõmu. (Tiina)

Tulin sisekogemust rikastama, et ennast kõrvalt näha ja võibolla, et tõuget saada mingiteks uuteks tegudeks. (Ivo)

Õpingute planeerimise teemal tuli intervjuudest välja, et esimese õppeaasta koormust peeti suhteliselt lihtsaks, kuid teise õppeaasta esimese poole koormust jällegi väga suureks, õppekoormust peeti ebaühtlaseks. Intervjueeritavad kirjeldasid, et õpiti nii palju kui tahtmist oli, aga õppevõlgnevusi polnud. Osad intervjueeritavad kirjeldasid, et saavad töö ja kooli ühendamise hästi hakkama, aga osad rääkisid vastupidist, et raske oli täiskohaga õppida ja töötada. Vastutus võeti enda õlgadele, kui ei saa hakkama, siis see on enda probleem. Osad rõhutasid, et teevad kõik, et juunis diplom kätte saada.

Ma võiksin ka palju tublim olla, arvestades, et mul on vabalt aega. (Toomas)

Praegu oled päev otsa tööl, siis lähed koju, tegeled lastega, siis lõpuks kell 9-10 võtad asjad lahti kui viitsid. (Ines)

Intervjueeritavad planeerisid oma õpingud lõpetada erinevatel aegadel. See oli osadele intervjueeritavatele raske küsimus esimese intervjuu toimumise ajal, kuna puudus täpne ettekujutus oma õpingute kujunemisest. Õpingute lõpetamist kirjeldati ebakindlalt, et vahepeal ei plaanitud lõpetada kevadel, siis jälle plaaniti. Oldi äraootaval seisukohal, vaadati, mis tulevik toob. Samas tuli ka kindlaid vastuseid, kus üritati, taheti ja plaaniti lõpetada 2012 kevadel. Seitse intervjueeritavat vastasid, et plaanivad lõpetada 2012 kevadel.

Sellist karjuvat vajadust mul järgmine suvi diplomi saamise järgi ei ole. (Toomas)

Mul on kindel siht, et ma pean juunis oma diplomi kätte saama. (Kaire)

Ülikooli poolse abi ja toetuse osas oli intervjuueeritavatel erinevad ootused ja kogemused. Intervjuudes kirjeldati eelkõige ootust abi järele info leidmisel. Oodati juhendajate süsteemi parandamist, eelkõige juhendaja leidmise osas ja vastutulelikkust, kui ei jõua tähtaegadest kinni pidada, aga ka ülikooli poolset magistritöö ära trükkimist. Intervjuudes toodi välja õppeinfosüsteemi keerukus, mis peaks toetama õpinguid, mitte tegema need keerulisemaks ning ebaühtlane tunniplaan. Oodati ülikooli poolset huvi, et keegi uuriks, mille pärast pole oma magistritööd teinud. Kirjeldati, et kasutati VÕTA võimalusi, abiks oli olnud karjäärinõustaja ja õppekorraldusspetsialist. Tänu eelnevale töökogemusele teadsid osad intervjuueeritavad kuhu ja kelle poole abi saamiseks pöörduda. Raamatukogu töötajaid kiideti, kuna nad muretsesid raamatute olemasolu pärast. Intervjuueeritavad arvasid, et õppejõud on hästi koormatud ja see ei tee kellegile head. Samas oldi ka arvamusel, et ülikooli poolne tugisüsteem on olemas. Intervjuus kirjeldati, et ülikool võiks intervjuueeritavate kogemusi ära kasutada bakalaureuse üliõpilaste õpetamisel. Õpingute ja magistritöö koostamise protsessis olid intervjuueeritavad saanud eelkõige abi ja tuge oma kursusekaaslastelt. Rõhutati kursuse hästi suurt toetust, kus kõik andsid nõu ja aitasid üksteist. Toodi esile hästi tore kursus ja seda peeti väga suureks plussiks.

Siis kindlasti, mis on ülikooli võimetus, on see tunniplaani koostamine. Ma saan aru, et meil kaks või kolm õppejõudu eelmisel poolaastal puhkasid ja ei õpetanud. Need ained on kohustuslikud, need on kõik pandud sellele poolaastale. Me õpime iga kahe nädala tagant kaheksast kaheksani kolm päeva järjest. (Mare)

Selline kursuse tugi on kõige olulisem praegu ja kõige tõhusam ka. (Tiina)

Esimestes intervjuudes väljendati rahulolu õpingutega õppimise meeldivuses ja toreduses. Oldi rahul otsusega õppima tulla ja osadele meeldis väljakutseid vastu võtta. Meeldisid sisutihedad ja praktilised loengud ja õppeained, mis pakkusid midagi ja kus sai kursusekaaslastega koos rühmatööd teha. Rahulolu tekitasid ka õppejõud, kellega tunti ennast vabalt. Toodi esile, et tuldi vabatahtlikult õppima ja seda nauditi. Intervjuueeritavatele meeldisid sellised ülesande püstitused, mis nõudsid oma mugavustsoonist väljatulekut.

Õppida on lihtsam kui vanasti, et ma oskan asju siduda omavahel ja saan aru, et mingid asjad on mulle vajalikud. (Kaire)

3.1.2. Ettekujutus magistritöö koostamisest.

Teise õppeaasta sügisel nägid intervjuueeritavad magistritöö eesmärgina selle seotust tööga, millest saab kasu nii uurija ise kui ka organisatsioon. Samuti nähti magistritöös võimalust uurida mingit teist organisatsiooni. Magistritöö koostamise nõudeid peeti

ebaselgeteks ja teaduskonniti erinevateks, nõudmisi peeti kõrgemaks kui varasemalt. Intervjueeritavad arvasid, et juhenditega surutakse neid liialt raamidesse, vormiline pool on olulisem kui sisuline pool. Häiris asjaolu, et teaduskond ei arvesta vene ega saksa keele oskust.

Nõuetes küll kirjas, et peab üks võõrkeele oskus olema, aga seda vaikimisi loetakse inglise keele oskuseks, et vene keel ja saksa keel nagu polekski võõrkeeled. (Tiina)

Magistritöö teema leidmise osas tuli esile, et teise õppeaasta esimesel semestril oli osadel intervjueeritavatel teema paigas ja sõnastatud, samas aga ka seda, et osadel teemat polnud ja alles mõeldi intensiivselt oma teema peale. Kaheksa intervjueeritavat ütlesid, et neil on teema olemas ja paigas. Kirjeldati mitmete teemade olemasolu, aga ei oldud kindel, kas õige teema on nende hulgas. Toodi ka esile, et kui teema pole tööga seotud, siis on magistritööd raskem teha. Intervjuus kirjeldati, et alati ei sobinud intervjueeritava ja juhendaja arvamused teema osas kokku.

Minu magistritöö teema on täiesti null seisus. Praegu on see teema minu jaoks isiklikult ammendanud ja ma tahan teha täiesti teisel teemal. (Mari)

Seda ma tunnen, et kui mõtled midagi välja, siis selgub, et seda ei saa teha või ühes pealkirjas on kolm uurimistööd, süvenemata tegelikult kas ikka on. (Ines)

Esimeste intervjuude ajal oldi magistritöö koostamise osas väga erinevatel etappidel. Intervjuudest tuli esile, et kolmel intervjueeritaval käis töö teoreetilise materjali kogumisega ja toimunud olid mõned konsultatsioonid juhendajaga. Üks intervjueeritavatest kirjeldas, et osa teooriast oli valmis ning käis instrumendi kokkupanek ja valimi otsimine. Ühel oli tehtud pilootuuring ja analüüsitud seda, ühel oli lõputöö projekt juhendajale saadetud. Üks intervjueeritavatest kirjeldas, et saab aru, millest on plaan kirjutada, aga täitmise juurde pole veel jõudnud. Samas oli intervjueeritavate hulgas neid, kes olid sellel hetkel oma magistritööga täitsa algusjärgus, kus alles mõeldi magistritöö teema peale ja teema oli küll olemas, aga kirjandust polnud veel otsitud ega paberile midagi pandud. Kaks magistranti polnud magistritööga algust teinud.

Magistritöö on sellises seisus, et on olemas laiendatud kava, teemad, uurimisküsimused, probleemid sõnastatud, uurimismeetodid paigas. Tuleks kirjutada ära teooria osa. (Egle)

Ma olen mitu korda ümber mõelnud oma töö sisu. Viimane kord jõudsin selleni, et tegin laiendatud kava, see tagasiside oli suhteliselt negatiivne, et pärast seda kadus jaks ära. (Ines)

Intervjueeritavad arvasid, et magistritöö koostamist toetavad mitmed õppeained nagu uurimismeetodid pedagoogikas, magistritõppe seminar, kvalitatiivsed uurimismeetodid, loov õppimine, enesekehtestamine, spetsiifilised eriala ained, ökonomeetria, organisatsioonikäitumine, personalijuhtimine. Intervjuudes hinnati, et kaudselt kõik ained toetavad. Teise õppeaasta esimesel semestril tunti puudust andmete analüüsi õpetavast ja statistilist analüüsi õpetavast õppeainest. Intervjueeritavad kirjeldasid oma valmisolekut õppida juurde magistritöö koostamiseks vajaminevaid õppeaineid.

Selles osas ma tunnen küll, et kui tahan hakata seda tööd tõsiselt tegema, siis ma pean paluma abi või võtma mingi aine. (Mare)

Magistritöö koostamist toetavateks võimeteks hinnati head mälu ja süsteemset mõtlemist ning omadusteks peeti järjepidevust, julgust ja pealehakkamist. Sügisel arvati, et magistritöö koostamiseks on vajalikud järgmised oskused:

- viiel korral mainiti info hankimise oskust ja oskust leida õigeid allikaid õigest kohast ning oskust eesmärgi seada ja aega planeerida;
- neljal korral mainiti akadeemilise kirjutamise ja keelelise vormistamise oskust;
- kolmel korral inglise keele ja võõrkeele oskust ning oskust asju seostada ja kaitsta oma arvamust;
- kahel korral analüüsi mudelite ja andmetöötlemise programmide kasutamise oskust, probleemi püstitamise ja lahenduse silma ette manamise oskust ning üldistamis- ja struktureerimisoskust;
- üks kord mainiti funktsionaalse lugemise oskust, eesti keele oskust, arvutioskust, head eneseväljendusoskust, oskust seada raamid ja piirid ning pika ja püsiva töötegemise oskust.

Intervjueeritavate arvamuste järgi võib raskusi tekitada eelkõige võõrkeele oskuse puudumine, nõrk andmetöötlusprogrammide ja erinevate uurimismeetodite kasutamise oskus, aga ka sobivate ja usaldusväärsete allikate ja teadusartiklite otsimise oskus. Ärevust tekitas akadeemilise kirjutamise oskus, mis aitab vormistada oma mõtteid, arvamusi, hüpoteese. Intervjueeritavad hindasid oma keelelist ja materjali kokku kirjutamise oskust nõrgaks. Nõrgaks hinnati oskust oma aega planeerida kuna, ei kujutatud täpselt ette, kui palju kõik aega võtab. Intervjuudes toodi esile ka ärevust tekitavana vanuse teema, kuna tunti puudust noorusest ja heast mälust, aga ka oskusest kiiremini kirjutada.

Kindlasti ma arvan, et kergem on kirjutada magistritööd näiteks keeleõpetajatel, see keelekasutus tuleb kasuks. (Tiina)

Perfektne inglise keele oskus ka kindlasti, sest TÜ on ainult inglise keele põhine ja kui ma tõstataks probleemi üles, siis mulle vastati, et andke andeks te poleks pidanud siia üldse tulema. (Piret)

See ajakasutusoskus ka, praegu meile tundub, et pool aastat on aega seda teha, aga tegelikult iga päev tiksuh. (Inga)

Juba esimestes intervjuudes toodi välja erinevaid probleeme ja raskusi nagu iseenda motiveerimine ja üldine motivatsiooni puudus. Intervjueeritavad arvasid, et probleeme tekitab ebaühtlane õppekoormus, esimesel õppeaastal oli kergem ja teisel õppeaastal raskem. Intervjuudest tuli esile, et raskusena tajuti info, usaldusväärsete allikate ja teoreetilise materjali leidmist. Takistuseks peeti nõuete jäikust ja raamidesse surumist, loovust pärsiti päris palju. Selgituseks toodi välja, et ülikoolis räägitakse küll, et sisu on oluline, aga lõpuks koondub kõik ikka nendesse raamidesse. Välja toodi teaduskondades esinev koolkondade vahe, mille tulemusena õppejõud ei tunnista teineteise seisukohti. Takistusena hinnati puudulikku võõrkeele oskust, kuna ülikoolis ei arvestata vene ega saksa keele oskust. Need intervjueeritavad, kes ei olnud varem Tartu ülikoolis õppinud, pidasid õppeinfosüsteemi väga keeruliseks. Sügisel tekitas probleeme raamatute kättesaadavus ja raskusi valmistas valimi leidmine. Intervjueeritavad arvasid, et viitamine ning kirjutamine võtavad hästi palju aega, takistusena tajuti ajapuudust, tohutut koormust, aga ka perekondlikke probleeme. Toodi välja, et kui on soov nominaalajaga lõpetada õpingud, siis muud elu polegi.

Praktiliselt samaaegselt tuleb teha viimased ained ja magistritöö. See tähendab laias laastus kolmekordset koormust: põhitöö, magistriõpingute ained ja lõputöö. Selles osas tunnen, et on tohutu pingetööl. (Egle)

Probleem on see takistus, et ei saa olla piisavalt loominguline. Et nende juhenditega surutakse sind mingitesse raamidesse. Minu jaoks on see takistus. (Ines)

Esimese intervjuu toimumise ajal tunti ennast õpingute ja magistritöö koostamise protsessis erinevalt, ühelt poolt hästi ja kindlalt, teiselt poolt rumala ja ebapädevana. Esimesel õppeaastal tunti ennast pigem hästi, aga teisel õppeaastal pigem mitte, kuna koormus oli kolmekordne.

Tunnen ennast väga saamatu, väga mitte pädevana. (Piret)

Tunnen väga erinevalt. Ühelt poolt ma olen selline, kellele meeldib õppida ja ma tõesti naudin seda õppimisprotsessi. Teiselt poolt tunnen ennast väga rumalana. (Mare)

3.1.3. Koostöö juhendajaga.

Teise õppeaasta sügisel oli intervjueeritavatel juhendaja olemas. Samas toodi ka välja, et kui magistrant ei olnud varem Tartu ülikoolis õppinud, ei teadnud ta kelle poole pöörduda ja juhendaja leidmine võttis palju aega. Esimeses intervjuus oodati juhendajalt eelkõige lihtsalt tuge, tuge info leidmisel ja arusaadavaid põhjendusi.

Ma täitsa suvaliselt hakkasin neid nimesid võtma, et alguses võtsin tuntumad nimed. Need muidugi keeldusid, et neil on liiga palju tööd. Et aeg tiksus kogu aeg ja lõpuks keskendud paaniliselt sellele, et sul peab olema mingiks kuupäevaks mingi juhendaja valitud, mitte aga sisule. (Kaire)

Ma siiralt uskusin, et sellest minu hunnikust minu magistritöö juhendaja peab aru saama, et keda ma võin tsiteerida ja keda ma ei või, aga juhendaja arvab, et ma pean ise hakkama saama. (Mare)

Juhendajate ja intervjueeritavate vahelisi kontakte kirjeldati väga erinevalt. Osa intervjueeritavaid hindas, et kokkupuute kohti oli väga raske leida ning et kontakt juhendajaga oli veel pealiskaudne. Samas osa tõi esile, et juhendajaga oli räägitud ja juhendajalt oli saadud nõu, mis suunas peaks mõtlema. Esialgu oli toimunud vaid üks kohtumine juhendajaga.

Juhendaja on olemas, temaga olen ka juba rääkinud ja ta andis mulle juba natuke nõu ka, et kuidas ja mis suunas ma veel peaksin mõtlema. (Kadri)

3.2. Teise intervjuu tulemused

3.2.1. Magistrant kui täiskasvanud õppija.

Teise intervjuu põhjal ilmnas, et intervjueeritavad ootasid suuremat koostööd õppejõududega ja tundsid vajadust nende innustuse ning ülikooli poolse suurema huvi järele. Sooviti mentorit, kes oleks kõrval ja toetaks ning küsiks kuidas läheb ja tunti vajadust karjäärinõustaja abi järele. Mentori all mõeldi kaasüliõpilast. Esile toodi ka vajadus kursusekaaslaste toe järele, kes innustaksid ja toetaksid. Arvati, et koolis käimine sobib paremini noorematele, kuna nad võtavad seda kergemini. Olulist tähtsust osutati elukogemuse, töö ja õpingute seostamisele.

Ma vajaksin karjäärinõustaja abi, et siis oma praegustes olemasolevates tegevustes natuke rohkem sellist korda luua. (Mari, intervjuu 2)

Ma tundsin tegelikult puudust sellest samast mentorist, kes võiks olla minu kõrval. Juhendajal on oma elu ja omad tegemised ja ta pole minu kõrval kogu aeg. (Piret, intervjuu 2)

Töö ja lapse kõrvalt on märksa keerulisem õppida, kui niisama õppida, aga samas ma tunnen, et praegu ma olen õppinud rohkem, kui siis, kui ma päevases õppes õppisin, sest see elukogemus, see annab hästi palju juurde ja just see, et kui sa teed tööd samal ajal, siis need täiendavad üksteist. (Kaire, intervjuu 2)

Kui sügisel kirjeldati üldises plaanis õpimotivatsiooni, mis seisnes huvitavas erialas, teadmiste omandamises, vahelduse saamises, siis teises intervjuus toodi esile konkreetsemad põhjused õppimiseks, nagu diplomi saamine, magistritöö kirjutamine kui huvitav, lahe ja loominguline protsess. Intervjuus osalenud magistrandid rääkisid põnevusega oma magistritööst, mida kirjutades tekkis hasart. Intervjueeritavate motivatsiooni mõjutas eesmärgi olemasolu ja magistritöö seotus erialase tööga. Motivatsiooni olemasolu oli teises intervjuus muutunud veelgi olulisemaks ja tunti vajadust ennast kuidagi motiveerida. Mõlemas intervjuus peeti oluliseks sisemist motivatsiooni. Intervjueeritavate hulgas oli neid, kellel oli motivatsiooni puudus jäänud püsivaks mõlema intervjuu toimumise ajal.

Kuna minu puhul ei ole selle lõpetamise juures paber kõige olulisem, sest ma oman samal tasemel haridust, siis mul on jäänud motivatsioonist puudus. (Mari, intervjuu 1)
Ma nagu ei näe väga konkreetset, et mis võiks mind motiveerida seda ära tegema. (Mari, intervjuu 2).

Aga on mõnikord käinud peast läbi mõte, et kas mul on vaja seda tööd teha ja kui ma sellest valdkonnast olen praegu eemaldunud ja kui ma nüüd tagasi ei lähe, et kas ma peaks tegema sellel erialal selle magistritöö. (Tiina, intervjuu 2)

Mul tekkis tahtmine õppida, areneda ja tunne, et ma ei suuda enam, et mul on vaimutoitu vaja. (Kaire, intervjuu 1)

Kõige suurem faktor on ikkagi see sisemine motivatsioon, et tead, et pead ära tegema. See on nii halb tunne, kui sul on kuskil mingi pooleli olev asi, sa muudkui lükkad seda edasi, aga see ei kao ju kuhugi. (Kaire, intervjuu 2)

Teises intervjuus, mis toimus pärast teise kursuse lõppu, kirjeldati erinevate rollide ühendamise keerukust, kuna intervjueeritavatel oli elus mitmeid rolle, mida tuli omavahel ühendada. Kui esimese intervjuu ajal arvasid osad intervjueeritavad, et nad saavad töö ja kooli ühendamisega hakkama, siis teises intervjuus räägiti vaid nende ühendamise keerukusest. Intervjuudest tuli välja intervjueeritavate teadlikkus, et magistritöö koostamine nõuab aega ja selleks tuleb aega võtta. Samas toodi välja pidev ajapuudus ja õppepuhkuse võtmise vajalikkus ning oluliseks peeti selge eesmärgi olemasolu, et mille nimel seda kõike tehakse.

Mida kaugemale sa seda lükkad, seda ähmasemaks ja udusemaks see eesmärk läheb ja võib juhtuda nii, nagu paljudel töötavatel inimestel on juhtunud, ma tean, et ta jääbki kaitsmata. (Mari, intervjuu 2)

Kui sa töö võtad kätte, siis tuleb võtta selleks ajaks puhkus ja niimoodi, et sa pole telefoni ega meili pealt kättesaadav. Et sa tegeled mingi perioodi ainult sellega. (Anne, intervjuu 2)

Kaheksa intervjuueritavat polnud teise intervjuu toimumise ajaks magistritöö kaitsmiseni jõudnud ja planeerisid uuesti õpingute lõpetamist. Õpingud planeeriti lõpetada erinevatel aegadel, nagu talvel, 2013 kevadel, järgmisel aastal. Samas oli intervjuueritavate hulgas kaks magistranti, kes polnud mõelnud õpingute lõpetamise peale ega omanud lõpetamise osas mingit eesmärki. Intervjuude tulemused näitavad, et kahe intervjuu vahelisel perioodil olid muutunud arvamused ja soovid õpingute lõpetamise osas.

Selline esmane käsitus on, et järgmine kevad, noh järgmine suvi ära lõpetada. (Ivo, intervjuu 2)

Loomulikult tahaks kevadel lõpetada. Kas see on võimalik, eks see paistab. (Ines, intervjuu 1)

Ma isegi ei ole seda mõelnud, minu jaoks ei ole üldse selles mõttes nagu oluline, et mul ei ole üldse hetkel sellist tunnet, et mul on kindlasti hädasti seda diplomit vaja. (Ines, intervjuu 2)

Ülikooli poolset tuge kirjeldades rõhutasid intervjuueritavad teises intervjuus, et nad vajaksid tuge just akadeemilise kirjutamise õpetamisel ja sobivate allikate leidmisel. Püsivaks ootuseks mõlemas intervjuus oli jäänud nii ülikooli poolse toe olemasolu juhendaja leidmisel kui ka huvi tundmine magistrandi olukorra vastu (mille pärast pole magistritööd valmis teinud). Oluliseks peeti õppekoormust, mis jaguneks nii, et teisel õppeaastal oleks minimaalselt õppeaineid ja saaks keskenduda magistritööle. Teises intervjuus oodati selgemat ettevalmistust magistritöö kaitsmise osas ehk juhiseid kuidas kaitsja võib käituda kaitsmisel. Oodati näitlike magistritööde pakkumist, mille järgi oleks hea juhendada oma töö koostamisel. Esile tuli ka arvamus, et eelkõige tuleb ise hakkama saada ning ülikool toetab täitsa palju ja pakub üsna palju abi.

Samas võiks olla magistriõppes sellised inimesed, kes natuke rohkem tagant utsitaks või tunneks huvi selle vastu, et kas ja miks sa oma tööd pole teinud. Võibolla see aitaks rohkem mõnel õppijal ka lõpetada oma õpingud. (Mari, intervjuu 1)

Et ühelt poolt ma nagu tean, et ülikool tahab, et üliõpilased lõpetaksid, aga samas ega keegi ei tule küll isiklikult ega pöördu nagu sina siin, et mis sind takistab ja mis sind innustab. (Mari, intervjuu 2)

Seda kirjutamist ei õpetata meile kuskil, et võiks olla kohe päris selline aine, mis õpetaks seda kirjutamist, mis on oluline, mida ma pean jälgima. (Toomas, intervjuu 2)

Toetavate inimestena toodi suvel välja kursusekaaslased, perekond, lapsehoidja ja juhendaja ning kui see toetus mingil põhjusel nõrgemaks jäi, võis ka huvi magistritöö kirjutamise vastu kahaneda.

Mul oli jube hea perekond, kes sõna otseses mõttes aitas mind füüsiliselt. (Piret, intervjuu 2)

Aga mis toetas, et me oma grupiga tegime, jätkasime kuuajalist rutiini, kus me pidime üksteisele näitama, et me tegeleme sellega. Ma arvan, et sellepärast läks mul ka hoog maha, et ma ei pidanud enam vastuseid andma. (Anne, intervjuu 2)

Pärast teise kursuse lõppu nimetati õppimise meeldivuse juures toredaid õppejõudusid ja kursusekaaslaseid ning enda arendamise ja keelte õppimise võimalust. Rahulolu tekitas huvitav magistritöö teema ja magistritöö kirjutamise värskendav mõju. Intervjuudest tuli välja rahulolu ülikoolis käimise osas, aga samas mainiti ka lõputööd, mis võttis ära õppimise rõõmu.

Mulle väga meeldis õppida sellel erialal ja sellel kursusel ja kõik need õppejõud olid hästi toredad, aga just see lõputöö võtab kogu selle rõõmu õppimisest ära. (Kaire, intervjuu 2)

Üldiselt olen rahul. Selle aja, kulutatud aja ja töö kvaliteedi suhe oli hea, väga hea. Mina jäin rahule. (Egle, intervjuu 2)

3.2.2. Magistritöö koostamine.

Hinnangutes magistritöö nõuetele eristusid ebaselged magistritöö koostamise nõuded, oodati selgemaid juhiseid. Intervjueeritavate hinnangutest tuli esile kahtlus, kas saavutatakse see tase, mida nõutakse. Väline hindamine tõi kaasa ootuse mõista paremini hindamissüsteemi, et kuidas kirjutada nõuetele vastavat tööd.

See tase, millest seminaridel räägiti ja mida nõutakse, et see on midagi sellist, mida mina kunagi ei saavuta. Isegi paar korda oli selline tunne, et ma lihtsalt pole võimeline nii hästi kirjutama ja siis kaitsma. (Mare, intervjuu 2)

Me küll õpime endale, aga kui hinne ei vasta ootustele, siis lõpus oled ikkagi pettunud. (Inga, intervjuu 2)

Magistritöö teema osas toodi esile, et intervjueeritavate jaoks oli olulise tähtsusega huvipakkuv ja tööga seotud magistritöö teema, mis motiveeriks seda tööd tegema. Neli magistranti kirjeldasid magistritöö teema vahetamise vajadust, kuna töökoht või töö sisu oli muutunud ja seetõttu oli kadunud huvi ja motivatsioon algselt valitud teema osas. Oluline oli, et magistritöö teema oleks uuritavale endale tähtis, aga alati ei tekkinud selles osas juhendajaga mõistmist.

Juhtus see, et kolmanda semestri ajal ma tööalaselt lahendasin selle küsimuse enda jaoks ära. See teema oleks minu jaoks nagu ajaloo maha kirjutamine, sest me oleme juba n.ö. lahendi leidnud ja suuresti juurutanud. (Ivo, intervjuu 2)

Mul oli teema, aga see oli suhteliselt nagu peaga vastu seinu selles mõttes, et ma ei saanud nagu õppejõudude poolt seda toetust, selgus, et ühte pealkirja on kirjutatud kolm teemat. Ma ei saanud üldse aru, et millest nad räägivad, et ilmselgelt meil ei olnud nagu ühist asjadest arusaamist. (Ines, intervjuu 2)

Suvel kirjeldati magistritöö koostamise protsessi kui pingeliselt möödunud, väga kiiret ja närvilist poolt aastat. Kirjeldati, mida on tehtud ja kuhu välja jõutud. Teises intervjuus rõhutati veelgi enam aja puudust ja toodi välja õppepuhkuse võtmise vajalikkus, millest esimeses intervjuus ei räägitud. Toodi esile, et ülikoolil on küll oma tähtajad, millega ta suunab magistranti, aga reaalselt tekib aeg magistritöö koostamiseks alles teise õppeaasta viimasel semestril. Esimese intervjuu ajal tegelesid seitse magistranti aktiivselt oma magistritööga, aga kaks magistranti polnud üldse algust teinud. Teise intervjuu ajal oli intervjueeritavate seas kolm magistranti, kes polnud peale esimest intervjuud magistritöö osas midagi teinud. Ainult neli magistranti jõudis magistritöö kaitsmisele ja kaheksal jäi magistritöö kaitsmata erinevatel põhjustel.

Perioodiliselt tundus, et saan sellega väga hästi hakkama ja kõik läheb nii nagu ma planeerisin ja nii nagu ma ette kujutasin. Siis perioodiliselt olin täiesti depressioonis. Selles mõttes oli väga pingeline periood ja ma tundsin, et olen hästi närviline. (Mare, intervjuu 2)

Tegelikult kui nüüd väga lühidalt öelda, polegi nagu peaaegu midagi teinud. Ütleme nii, et tegudena pole praktiliselt mitte midagi toimunud. (Mari, intervjuu 2)

Ülikoolil on oma mingid sisemised tähtajad, mis suunavad inimesi varakult mõtlema, aga parktikas kujuneb ikka niimoodi, et selle 1,5 aasta sees teed oma stuudiumi ära ja alles siis tekib nagu aeg ja isegi teemat mõelda. (Inga, intervjuu 2)

Magistritöö kaitsmisele jõudmise takistavateks põhjusteks nimetati, et uurimus osutus mahukamaks ja andmete hulk oli suurem, kui ette kujutati, magistritöö kokku kirjutamine

osutus keerulisemaks ja võttis rohkem aega, kui ette kujutati, liialt palju töökohustusi ja pidev ajapuudus, suur õppeainete hulk ja õppekoormus teisel õppeaastal, magistritöö teema ja juhendaja vahetamise vajadus ning motivatsiooni puudus. Magistritöö jäi kaitsmata ka teadliku otsuse tõttu mitte kaitsta sellel õppeaastal.

Edaspidi ma kardan, sest see andmete hulk saab olema nii jube, et ma ei tea, kuidas ma selle haldamisega hakkama saan. (Toomas, intervjuu 2)

Ma arvan, et minu kõige suurem takistaja selle juures on siiski see, et ma olen endale liiga palju igasuguseid töökohustusi võtnud, mitte, et ma nagu füüsiliselt ei leiaks seda aega, aga see, et ma olen ennast tööga nii üle koormanud, et ma lihtsalt ei jõua teha. (Mari, intervjuu 2)

Mitte midagi ei ole juhtunud, ma ei ole mitte midagi teinud. Takistuseks teema ma arvan kõige rohkem ja teine asi koht, kust leida aega. Kokkuvõtlikult siis selline üldine motivatsiooni kriis. (Ines, intervjuu 2)

Magistritöö koostamist toetasid järgmised õppeained nagu uurimismeetodid, magistriõppe seminar, mentorlus, retoorika, inglise keel ja andmetöötlusmeetodid. Vajadust tunti akadeemilise kirjutamise, kvalitatiivset analüüsi õpetava ning andmete ja allikate otsimist õpetava õppeaine järgi. Magistritöö koostamist toetavatest võimetest toodi esile loogika ja süsteemne mõtlemine ning omadustest enesekindlus. Teises intervjuus hindasid intervjuueeritavad, et magistritöö koostamist toetavad järgmised oskused ja kogemused:

- viiel korral mainiti inglise keele oskust;
- kolmel korral akadeemilise kirjutamise oskust ning senist haridusteed ja töökogemust;
- kahel korral mainiti info otsimise ja andmebaaside kasutamise oskust ning ajaplaneerimise oskust;
- üks kord toodi välja uurimismeetodite tundmine, teaduslike artiklite lugemisoskus, teema vajalikkuse või sisu mõistmine, saksa keele oskus, üldistusoskus, arvutioskus ning kogemused, mis saadud bakalaureuse tööd kirjutades.

Intervjuudes osalenud magistrandid tundsid puudust võõrkeele, eelkõige inglise keele oskusest, infootsimise, andmebaaside kasutamise ja uurimismeetodite kasutamise oskusest ning ajaplaneerimise oskusest. Puudust tunti teadusliku teksti kirjutamise, vormistamise ja viitamise oskusest ning arvutioskusest. Tekkis selgem arusaam tegelikest vajadustest.

Natuke see info otsimine on küll, kus ma tunnen ennast ebakindlalt. Et on nagu mingid meeletud massid ja andmebaasid, siis ma pole päris kindel, et kas nüüd see koht, kust ma otsin, siis kas leian üldse õiged asjad. (Kadri, intervjuu 2)

Kuna ma pole eriti selliseid teaduslikke tekste kirjutanud, siis ikkagi, mida ma kõige vähem oskasin, oli see vormistamise ja kõik need viitamised ja kasutatud kirjandus. (Kaire, intervjuu 2)

Kuna teise intervjuu toimumise ajaks oli neljal intervjuueeritaval eelkaitsmise ja kaitsmise kogemus, siis arutleti intervjuudes ka magistritöö eelkaitsmise ja kaitsmise kogemuste üle. Magistritöö eelkaitsmise protsessi kirjeldati ühelt poolt kui õudset kogemust, aga teiselt poolt kui põhjalikku, sisukat ja vabas õhkkonnas toimuvat protsessi. Intervjuueeritavate hinnangul kogesid nad pigem negatiivseid emotsioone ning teiste magistritöö kaitsjate kuulamine tekitas hirmu ja ärevust. Emotsioonidena toodi välja, et pärast eelkaitsmist tekkis tunne nagu magistritööd teeks kellegile teisele, enne seda oli tunne, et seda tehti endale ja tööd tehti kogu hingega. Osad tundsid puudust enda kaitsmise võimalusest, seda võimalust polnud aja puudumisel, samas osad said diskuteerida ja praktiliselt arutada. Intervjuueeritavaid häiris, et komisjoni liikmed polnud ühel meelel. Segadust tekitas eelkaitsmise funktsiooni ebaselgus, ei saadud aru milline on selle eesmärk.

Hästi palju niisuguseid negatiivseid emotsioone tekitav, et sa oled rumal, sul on valesti tehtud see, et miks sa nii oled kirjutanud, isegi natuke naeruvääristati. (Piret, intervjuu 2)

Eelkaitsmine oli selline hästi, ütleme nii, et ma olin nagu kuidagi valmistunud formaalsemaks asjaks, aga ta oli hästi informaaelses õhkkonnas. Selles mõttes, et seisid küll ja tegid oma esitluse nagu, aga diskussiooni ajal juba istud maas ja vaidled, väga praktiliselt arutad nagu. (Inga, intervjuu 2)

Magistritöö kaitsmise protsessi iseloomustati ühelt poolt kui kurba, suhteliselt karmi ja emotsionaalselt rasket kogemust, aga teiselt poolt kui lihtsalt väikest ärevust tekitavaks kogemuseks. Kogeti nii positiivseid kui ka negatiivseid emotsioone. Intervjuudest tuli esile, et kes tundsid ennast eelkaitsmisel positiivselt, tundsid ennast kaitsmisel kindlamalt. Intervjuueeritavatele tundus, et esitati palju küsimusi, 16-18 küsimust, aga küsimustele vastamiseks oli liiga vähe aega, vastuseid ei jõudnud piisavalt läbi mõelda. Puudus ettekujutus, et missuguse määrani võib ennast kaitsta. Retsensendi positiivne hoiak ja tagasiside tekitasid hea tunde ja õhkkonna. Oluliseks peeti, et nii komisjon kui ka retsensent suhtusid kaitsjatesse inimlikult kui võrdsetesse täiskasvanutesse. Segadust tekitas, et millest kokkuvõttes kujuneb magistritöö hinne, saadud hinded tekitasid hämmingut ja seetõttu tunti

puudust hinde kujunemise põhjendusest. Intervjuudest tuli välja hinnang, et õppimisse suhtutakse positiivselt, aga lõputöö kirjutamine on kõige hullem asi magistriõpingute jooksul.

Eino, närv on ikka sees. Aga kuna sa tead, kuidas see, ütleme see protseduur oli selge. Said aru, mis seal sündima hakkab. (Inga, intervjuu 2)

See olukord tekitas sellise lukku minemise tunde. See tekitas sellise sasipuntra ja psühholoogiliselt kinni jooksmise tunde. (Piret, intervjuu 2)

Mul peale kaitsmist oli see mõte, et ma võiksin kindlasti minna veel õppima, aga ainult sellisesse kohta, kus ma ei pea ühtegi lõputööd kirjutama, et see on kõige hullem selle protsessi juures. (Kaire, intervjuu 2)

Intervjueeritavad kogesid probleemide ja raskustena motivatsiooni puudust, suurt koormust, suhtlemist juhendajaga ainult e-posti teel, vajadus oli otse suhtlemise järele. Raskusi tekitas vähene või üldse puuduv inglise keele oskus, andmebaasidele ligisaamine, vormistamine ja viitamine võtsid palju aega ja energiat. Materjalide tõlkimist hinnati mahukaks ja aeganõudvaks ning nõudeid jäigaks, akadeemilise kirjutamise oskust nõrgaks. Teise intervjuu ajal kirjeldasid intervjueeritavad oma reaalseid kogemusi magistritöö koostamise protsessist ning rõhutasid, et magistritöö kirjutamine võttis kogu aja ja energia ning sellel perioodil muud elu polnudki.

Muidu on sul töökoormus ja õppekoormus ja siis pead kirjutama ka, et kolmekordne koormus. See tähendab, et isiklikku elu ei ole. (Egle, intervjuu 2)

Põhimõtteliselt see aja leidmine, et koht, kust leida aega. Kokkuvõtlikult selline üldine motivatsioonikriis. (Ines, intervjuu 2)

See võttis nii tohutult palju energiat, see uurimine, kus nüüd käib koma, kus ei käi koma, mulle tundus vahepeal, et see sisu polekski nagu oluline. Rõhk sellel formaalsusel on niivõrd suur, et see võtab igasuguse loomingulise isikupära. (Kaire, intervjuu 2)

Magistritöö koostamise protsessis kogeti nii positiivseid kui ka negatiivseid tundeid. Teises intervjuus toodi esile suur segaduse tunne ja tunne, et ei saada hakkama. Tundeid oli rõõmust kurbuseni, kogeti nii närvilisust ja pettumust kui ka rõõmu.

Tegelikult oli nii ja naa, et enne seda eelkaitsmist siis oli positiivseid emotsioone, et oled selle töö sees ja siis hakkad kuidagi rohkem huvi tundma asja vastu. Aga siis pärast eelkaitsmist tekkis nagu tühi tunne, et umbes nagu, et sellest tööst saab sinu laps, siis tuleb välja, et see laps nagu ei kõlbagi ja siis viimased kolm nädalat oli, et saaks koormast lahti ja saaks kaelast ära, et saaks tehtud. Ühesõnaga kõike oli, rõõmust kurbuseni. (Kaire, intervjuu 2)

3.2.3. Koostöö juhendajaga.

Kahe intervjuu vahelisel perioodil olid toimunud muutused juhendajaga koostöö osas. Kui sügisel oli kõigil intervjuueeritavatel magistritöö juhendaja olemas, siis suvel selgus, et kaks intervjuueeritavat tundsid vajadust vahetada juhendajat, kuna magistritöö teema oli muutunud. Juhendajalt oodati rohkem suhtlemist silmast silma ja tihedamaid kohtumisi. Peamiselt suheldi juhendajaga elektrooniliste vahendite kaudu, mida hinnati häirivaks, kuna see takistas intervjuueeritavate arvates koostööd. Toodi esile juhendajate kõrge hõivatus ja seetõttu ka vähene kontakt.

Ma loodan ikkagi, et ma leian endale selle teema ja võibolla ka juhendaja, kes mind innustab, kelle vaated on minu omadega täiendavad neid ja on nagu abiks. (Ines, intervjuu 2)

Mulle meeldiks suhelda inimesega silmast silma. Ma ei armasta suhelda väga meili teel, aga paraku praegu ikkagi väga paljud õppejõud, ka minu juhendajaga suhtlemine käib meili teel ja see mind natuke häirib. (Tiina, intervjuu 2)

Koostööd juhendajaga hinnati heaks, tõhusaks, lähedaseks ja meeldivaks, saadud tagasisidet positiivseks. Hea ja meeldiv juhendamine tähendas intervjuueeritavate jaoks hästi kiiret ja konstruktiivset vastamist, kättesaadavust, positiivset suhtumist ja pidevat toetamist. Tunti juhendaja poolset tuge, tema lükkamist ja suunamist, aga ka nõudlikkust. Juhendajat kirjeldati kui sooja ja sõbralikku, kes usub oma juhendatavasse. Mitme juhendaja puhul toodi positiivsena välja, et kõigepealt lepiti kolmekesi kokku, räägiti läbi eesmärgid, teemad ja uurimisküsimused, juhendajatel oli omavahel töö jaotatud ja tagasiside intervjuueeritavale oli põhjalik. Tunti ka juhendaja ebakindlust valitud magistritöö teema osas, kuna uurimistöö teema oli ka juhendaja jaoks uus. Samas toodi välja ka juhendaja kõrge hõivatus, mille tõttu saadi kommentaarid viimasel hetkel, kuid tuli ette ka juhuseid, kui vastuseid juhendajalt ei saadudki. Esile tulid ka intervjuueeritavate ettekujutused, millal võib juhendaja poole pöörduda ja millal mitte, et juhendajat ei tohi tülitada väikeste lõikudega.

Koostöö on väga minimaalne. Ma ei teagi miks isegi, võibolla sellepärast ka et, mul on see töö üsna algusjärgus. Ma ei taha tülitada inimest, kes on väga hõivatud, mingisuguste väikeste lõikudega. (Tiina, intervjuu 2)

Minul oli hästi hea koostöö. Et mida iganes küsisid, et said hästi kiiresti vastused, et kogu aeg oli kättesaadav. (Inga, intervjuu 2)

Kahel korral ma olen püüdnud meilitsi täpsustada, et kuidas me edasi läheme ja nendele meilidele ma polegi vastust saanud. (Ivo, intervjuu 2)

3.3. Tulemused intervjuude võrdlusest

Tabelis 2 on esitatud kahe intervjuu tulemuste võrdlus teemade kaupa. Rohelisega on märgitud need teemad, mida nimetati vaid esimeses intervjuus ja mida teises intervjuus ei mainitud. Sinise värviga on märgitud need teemad, mis lisandusid teises intervjuus ja mida esimeses intervjuus ei mainitud.

Tabel 2. Kahe intervjuu tulemuste võrdlus

Magistritöö koostamine ja õpingute planeerimine	
<i>Esimene intervjuu</i>	<i>Teine intervjuu</i>
Üliõpilase tegevused:	Üliõpilase tegevused:
Tööga seotud magistritöö teema	Huvipakkuv, tööga seotud magistritöö teema
Magistritöö koostamine erinevates etappides	Magistritöö koostamine erinevates etappides
Erinevad õpingute lõpetamise plaanid	Erinevad õpingute lõpetamise plaanid
	Magistritöö teema vahetamise vajadus
	Erinevate rollide ühendamise raskus
	Õppepuhkuse võtmise vajadus
	12-st 4-l magistrandil õpingute lõpetamise kogemus
Ülikooli reeglite tajumine:	Ülikooli reeglite tajumine:
Nõuded ebaselged	Nõuded ja juhised ebaselged
Juhendid piiravad, nõuete jäikus	Nõuete jäikus
Õppekoormus ebäühtlane	Õppekoormus ebäühtlane
	Hindamissüsteemi ebaselgus
Üliõpilase oskused, millest tunti puudust:	Üliõpilase oskused, millest tunti puudust:
Võõrkeele, eelkõige inglise keele oskus	Võõrkeele, eelkõige inglise keele oskus
Info otsimine ja andmebaaside kasutamise oskus	Info otsimine ja andmebaaside kasutamise oskus
Akadeemilise kirjutamise oskus	Akadeemilise kirjutamise oskus
Ajaplaneerimise oskus	Ajaplaneerimise oskus
Uurimismeetodite kasutamise oskus	Uurimismeetodite kasutamise oskus
	Viitamise oskus
	Vormistamise oskus
	Arvuti kasutamise oskus
Tugi:	Tugi:
Kõige suurem tugi kursusekaaslastelt	Kursusekaaslaste tugi
Tugi erinevatest õppeainetest	Tugi erinevatest õppeainetest
Valmisolek juurde õppida	Valmisolek juurde õppida
	Juhendaja tugi
	Perekonna tugi
	Mentori ja karjäärinõustaja vajadus

Koostöö juhendajaga	
Koostöö erineval tasemel	Koostöö erineval tasemel
Juhendaja leidmine keeruline	Juhendaja vahetamise vajadus
Ootus toetuse ja selgete põhjenduste järele	Ootus suhtlemise ja tihedamate kohtumiste järele
	Juhendaja kõrge hõivatus
Probleemid ja raskused	
Puudulik võõrkeeke oskus	Puudulik võõrkeeke oskus
Teoreetilise materjali leidmine ja andmebaasidele ligipääs keeruline	Andmebaasidele ligipääs keeruline
Nõuete jäikus, raamidesse surumine	Nõuete jäikus, raamidesse surumine
Suur koormus	Suur töökoormus
Motivatsiooni puudus	Motivatsiooni puudus
Ajapuudus	Ajapuudus
Kirjanduse kättesaadavus	Akadeemiline kirjutamine keeruline
Ebaühtlane õppekoormus	Materjali tõlkimine raske
Keeruline õppeinfosüsteem	Suhtlemine juhendajaga vaid elektroonilisel teel
Perekondlikud probleemid	
Ootused ülikoolile	
Tugi juhendaja leidmisel	Tugi juhendaja leidmisel
Huvi tundmine magistrandi vastu	Huvi tundmine magistrandi vastu
Ühtlane õppekoormus	Ühtlane õppekoormus
Abi info leidmisel	Akadeemilise kirjutamise õpetamine
Toetav ja arusaadav õppeinfosüsteem	Abi sobivate allikate leidmisel
	Magistritöö kaitsmise selgemad juhised
	Mentori olemasolu

4. Arutelu

Antud peatükis interpreteeritakse olulisi uurimistulemusi ning arutletakse saadud tulemuste üle, võttes aluseks tööle seatud eesmärgi ja püstitatud uurimisküsimused. Täiskasvanud õppijad kirjeldasid õpinguid ja magistritöö koostamise protsessi erinevalt, mida kinnitavad ka intervjueritavatega läbi viidud intervjuude tulemused.

Intervjuudes iseloomustati ennast teadlike, iseseisvate ja ennastjuhtivate õppijatena, kes vastutavad iseenda eest, on teadlikud oma soovidest ning annavad tagasisidet oma mõtetest ja vajadustest. Õppimisel osutati olulist tähtsust elukogemuse, töö ja õpingute seostamisele. Õpingutelt oodati sisutihedaid loenguid, kvaliteetset õppematerjali ja kriitilist tagasisidet, aga ka suuremat koostööd õppejõududega, nendepoolset innustust ja ülikooli poolset huvi õppija olukorra vastu. Vajadust tunti mentori ja karjäärinõustaja järele. Rahulolu õpingutega väljendati õppimise meeldivuses, enda arendamise võimaluses, toredate õppejõudude ja kursusekaaslaste olemasolus. Rahulolu tekitas ka huvitav magistritöö teema. Antud uurimus on kooskõlas Saar et al. (2012) ja Roosalu et al. (2013) uuringutega, et täiskasvanud õppijad vajavad individuaalset juhendamist, õppematerjali seostamist õppijate töö- ja elukogemustega, teadlikkust üliõpilaste vajadustest, paindlikkust ning nõustamise võimalust. Saar et al. (2012) järgi vajavad täiskasvanud õppijad õpingute alguses toetavat ja õpetaja/õppejõu kesksemat, suunavat õpikeskkonda, hilisemas etapis aga õppijakesksemat ja iseseisvat õppimist. Sellega on kooskõlas antud uurimus, mille tulemused toovad esile, et ühelt poolt ootasid antud uuringus osalenud täiskasvanud õppijad õppijakeskset õpetamist, aga teiselt poolt ka õpetajakeskset õpetamist. Õpetajakeskse õpetamise vajadus võib tähendada seda, et täiskasvanud õppijad pole nii ennastjuhtivad õppijad, kui nad ise arvavad, neil võib olla näiline kujutlus endast kui enesejuhtivast õppijast ja eelkõige õpingute alguses vajavad nad pigem suunamist ja juhtimist. Oluline on arvestada täiskasvanud õppijate vajadustega, et toetada neid õpingute läbimisel. Kearns & Gardiner (2007) rõhutavad samuti oma uuringus, et täiskasvanud üliõpilaste soovide ja vajadustega mitteamestamine võib kaasa tuua stressi ja sellest tingituna madalamad õpitulemused ning õpingute katkestamise.

Magistritöö eesmärgina nägid intervjueritavad kõige enam selle seotust oma igapäevase tööga ning kasutegurit nii iseendale kui ka tööandjale, mida toob esile ka Roosalu et al., (2013) uuring, et kaks kolmandikku Eesti täiskasvanud üliõpilastest õpib oma töö, ameti või ettevõttega seotud erialal. Magistritöö koostamise nõudeid peeti ühelt poolt ebaselgeteks, kuid teiselt poolt tunti, et juhenditega surutakse neid liialt raamidesse. See toob välja

intervjueeritavate erinevad arvamused ja vajadused magistritöö nõuete osas. Oodati selgemat arusaamist hindamissüsteemist (põhjendust kuidas hinne kujuneb), kuna uuritavate ettekujutus magistritöö hindest ja tegelikkus osutusid erinevaks. Magistritöö koostamisel on Kleijn et al. (2012) järgi lisaks õppimisele ka hindamise eesmärk, mis tähendab, et üliõpilastel tuleb näidata, et nad on võimelised iseseisvalt uuringut läbi viima ja väärt magistrikraadi. Seetõttu on õppijate jaoks olulise tähtsusega piisavalt selged juhised ja hindamissüsteem. Ühelt poolt saadi aru, et magistritöö on eelkõige õppimine iseenda jaoks, aga väline hindamine tõi esile vajaduse mõista, millised on nõuded ja kuidas kirjutada nõuetele vastavat tööd. Tartu ülikooli haridusteaduste instituudi ja majandusteaduskonna kodulehel on kirjeldatud lõputööde koostamise nõuded ja hindamiskriteeriumid (Tartu Ülikooli haridusteaduste ..., 2013; Lõputöö nõuded, 2013; Lõputööde hindamiskriteeriumid, 2013). Kuigi Tartu ülikooli kodulehel on vajalik info olemas, pidasid intervjueeritavad ikkagi nõudeid ebaselgeteks. Intervjuudest ei tulnud välja, kas intervjueeritavad vajasisid olemasoleva info lahti seletamist või ei osanud nad vajaminevat infot Tartu ülikooli kodulehelt otsida, kuid intervjuudes toodi üldsõnaliselt välja, et ülikoolilt oodati tuge ja abi info leidmisel.

Intervjueeritavate jaoks oli olulise tähtsusega, et magistritöö teema oleks huvipakkuv ja tööga seotud ning see mõjutas ka otseselt motivatsiooni. Varasemad uurimused osutavad samuti, et motivatsiooni tase on kõrge, kui lõputöö teema on uus ja huvitav ning üks õppima asumise põhjustest on seotud sooviga muuta oma karjääri või avardada oma võimalusi töö juures (McMillian & Weyers, 2009; Wilson & Bedford, 2009). Kui töökoht muutus või töö sisu muutus, siis tekkis vajadus vahetada magistritöö teemat. McMillian & Weyers (2009) rõhutavad samuti, et lõputöö teema valik mõjutab suuresti seda, kui hästi teema uurimine ja töö kirjutamine õnnestub. Teema osas ei tekkinud intervjueeritavatel alati juhendajaga ühesugust arusaamist. Intervjuust ei tulnud esile seda, et kas magistrant ei osanud oma teema vajalikkust selgeks teha või ei osanud juhendaja näidata, et teemal puudub teaduslik probleem. Motivatsiooni mõjutas ka ühine arusaamine juhendajaga ning saadud tagasiside, mida osad intervjueeritavad hindasid negatiivseks. Brown (2007) kinnitab oma uuringus, et tagasiside saamine tekitab üliõpilastes erinevaid tundeid, see tekitab osadele frustratsiooni ja nad pole võimelised seetõttu võtma tagasisidet arengu osana.

Magistritöö koostamise osas olid intervjueeritavad mõlema intervjuu ajal väga erinevatel etappidel. Intervjueeritavate seas oli neid, kellel oli plaan paigas ja tegutseti selle järgi. Samas oli ka neid, kes polnud kahe intervjuu vahel midagi teinud ning neil puudus ka iseenda jaoks kindel eesmärk ja õpingute lõpetamise tähtaeg. Kearns & Gardiner (2007) peavad kõige olulisemaks teguriks üldise plaani või eesmärgi omamist ning kui eesmärk

puudub, siis ei pruugi aidata ka ülikooli poolsed toetusmehhanismid. Siin võib abi olla karjäärinõustajast, kes aitaks välja selgitada magistrandi soovid, vajadused ja võimalused. Kahe intervjuu vahelist perioodi hindasid intervjueritavad väga pingeliseks, kus kogeti suurt koormust, pidevat ajapuudust, erinevate rollide ühendamise keerulisust ja tunti vajadust õppepuhkuse järele. Aleskerov (2009) rõhutab vabade päevade võtmise vajalikkust magistritöö koostamiseks, kuna igapäevaselt tööl käies ja samal ajal uurimistööd kirjutades, ei tule sellest head tulemust. Varasemad uuringud toovad välja, et kaugõppes õppivad täiskasvanud õppijad ei pääse suurest koormusest ja ajasurve (Castles, 2004; Roosalu et al., 2013). Seega on teatud mõttes paratamatu ajasurve ja suur koormus, kuid õppepuhkuse võtmine aitab paremini sellega toime tulla.

Magistritöö koostamist toetasid intervjueritavate hinnangul mitmed õppeained, kaudselt kõik õppeained. Puudust tunti allikate otsimise, andmete analüüsimist ja akadeemilist kirjutamist õpetavatest õppeainetest, samas näidati üles valmisolekut juurde õppida. Tartu ülikooli hariduskorralduse, ärijuhtimise ja strateegilise juhtimise õppekavades on edukaks magistriprogrammi läbimiseks ja magistritöö koostamise toetamiseks õppeaine magistriseminar (Õppekava "Hariduskorraldus (80318)" ..., s.a.; Õppekava "Ärijuhtimine (3257)"..., s.a.; Õppekava "Ärijuhtimine (3257)"..., s.a.). Hariduskorralduse õppekava pakub magistritöö koostamise toetamiseks veel järgmisi õppaineid nagu infopädevuse alused, uurimused kasvatusteadustes ja uurimismeetodid pedagoogikas. Võib arvata, et ainetes õpitu rakendamine oma magistritöö koostamisel on üliõpilastele siiski keeruline.

Intervjueritavate hinnangute järgi toetasid neid magistritöö koostamisel järgnevad oskused, aga samas nende oskuste puudumist peeti ka takistuseks: võõrkeele, eelkõige inglise keele oskus, erinevate uurimismeetodite ja andmetöötlusprogrammide kasutamise oskus, usaldusväärsete allikate ja teadusartiklite otsimise oskus, akadeemilise kirjutamise, vormistamise ja viitamise oskus, arvutioskus, kiire kirjutamise oskus ja ajaplaneerimisoskus. Drennan & Clarke (2009) järgi peaks magistri õppekava arendama erinevaid oskusi nagu kriitilise mõtlemise ja probleemilahendusoskus, iseseisva õppimise oskus ning võimet alustada teadusuuringut, kuid alati pole päris selge, kuidas need saavutatakse. Inglisekeelsetes keskkondades läbiviidud uuringud ei too välja inglise keele oskust kui olulist oskust magistritöö koostamisel, mis aga antud uurimuses osalenud magistrantide jaoks oli väga oluline ja mille puudumist või nõrgal tasemel oskamist hinnati takistuseks. Võõrkeele, eelkõige inglise keele oskus oli intervjueritavatele lisakoormus, millega toimetulek võttis rohkem aega.

Mitmed loetelus olevatest oskustest on kirjas Tartu ülikooli hariduskorralduse, strateegilise juhtimise ja ärijuhtimise õppekavade magistritöö õpiväljundites nagu teadusartiklite otsimine, akadeemiline kirjutamine, erinevate uurimismeetodite ja andmetöötlusprogrammide kasutamine, uurimistöö vormistamine ja viitamine. Seega Tartu ülikool näeb ette, et magistrant omandab need oskused magistritöö koostamise käigus. Samas tundsid uuringus osalenud magistrandid puudust nimetatud oskustest ja pidasid neid eelduseks magistritöö koostamisel. Inglise keele oskust õpiväljundites ei nimetata, samas on see vajalik magistritöö koostamisel. Intervjuude toimumise ajal oli hariduskorralduse eriala sisseastumiskõuetes kirjas ühe eeldusena vaid võõrkeele oskus ning ärijuhtimise ja strateegilise juhtimise erialadel puudus võõrkeele nõue. Intervjuu tulemustest on näha, et nõrk inglise keele oskus on läbivalt olnud probleemiks. Tänapäevaks on hariduskorralduse eriala sisseastumiskõuetes viidud sisse muudatus ja kirjas on inglise keele oskus.

Juhendaja leidmine osutus osadele intervjuueeritavatele keeruliseks, eriti nendel, kes polnud varem Tartu ülikoolis õppinud. Kuigi Tartu ülikooli haridusteaduste instituudi ja majandusteaduskonna kodulehel on olemas info juhendajate ja nende uurimisvaldkonade kohta, siis sellest hoolimata pidasid intervjuueeritavad keeruliseks sobiva juhendaja leidmist. Ülikoolilt oodati juhendajate süsteemi parandamist, eelkõige juhendaja leidmise osas. Peamiseks suhtlemisvahenditeks juhendajatega olid elektroonilised vahendid, samas oodati ja tunti vajadust rohkem silmast silma suhtlemise järele. Drennan & Clarke (2009) uuring on kooskõlas antud uurimusega, kus olulise tegurina tuuakse välja juhendaja ja üliõpilase regulaarsete kohtumiste vajalikkus. Intervjuueeritavate hulgas oli neid, kellel sujus koostöö ning seda hinnati tõhusaks ja positiivseks. Samas oli ka neid, kes tundsid, et juhendaja kõrge hõivatus tõttu oli koostöö keeruline ja seda hinnati minimaalseks. Eelnevad uuringud kinnitavad, et üliõpilase ja juhendaja suhted ja koostöö mõjutavad otseselt üliõpilase võimet viia lõpuni magistritöö (Rotter, 2012; Kleijn et al., 2012). Aleskerov (2009) soovib valida juhendaja, kellel on aega, võimalust ja huvi juhendada. Minu uurimus näitas, et magistrantide jaoks oli oluline leida juhendaja, kellel on aega, aga puudus arusaam kuidas enne valiku tegemist teada saada, kui hõivatud on juhendaja. Erinevad uuringud näitavad, kui oluline on koostada uurimustööd huvipakkuval teemal, aga vastuseta jääb küsimus, et kuidas leida sobiv juhendaja, kes juhendab magistranti talle huvipakkuval teemal ja kes poleks liiga hõivatud. Juhendaja poolse toetusena tajuti kiiret reageerimist, kättesaadavust, usku juhendatavas, positiivset suhtumist ja selgeid ootusi ning rollide ja ülesannete jaotust. Drennan & Clarke (2009) nimetavad samuti eduka koostöö mõjutajatena juhendaja poolset kiiret tagasisidet,

tasakaalu pakkumist juhendamise ja iseseisvuse vahel, juhendaja asjakohaseid teadmisi ja probleemide lahendamise oskust.

Probleemi ja raskusena tajuti ebahühtlast õppekoormust (esimesel õppeaastal kergem ja teisel õppeaastal raskem), motivatsiooni puudumist või langust, erinevate rollide ühendamise keerukust, õppeinfosüsteemi keerukust, suhtlemist juhendajaga vaid e-posti teel ja perekondlikke probleeme. Castles (2004) osutab oma uuringus samuti sellele, et täiskasvanud üliõpilastel tuleb õppima asudes jagada ennast erinevate rollide vahel ning probleeme võivad tekitada sotsiaalsed ja keskkonnast tulenevad, traumaatilised ning sisemised faktorid.

Õppekoormust saab reguleerida ja planeerida Tartu ülikool, arvestades sellega, et teisel õppeaastal läheb magistrantidel magistritöö koostamise tõttu koormus suuremaks. Seega võiks teisel õppeaastal olla väiksem õppekoormus. Intervjuudes kirjeldati vajadust abi järele info leidmisel, mis võib olla ka keerulise õppeinfosüsteemiga toimetuleku taga.

Õppeinfosüsteemi muutmise osas saab kaasa rääkida ka magistrant ise andes ülikoolile tagasisidet õppeinfosüsteemi kohta. Motivatsiooni probleemide puhul soovivad McMillan & Weyers (2009) sellest rääkida juhendaja, aga ka teiste ülikooli tugitöötajatega. Seega ei tohiks täiskasvanud õppija üksi jääda oma motivatsiooni probleemidega, vaid võiks rääkida sellest ja otsida lahendust. Samamoodi võiksid ülikooli töötajad, sealhulgas juhendajad, märgata magistrandi motivatsiooni kriisi ning aidata leida lahendust ja suunata vajadusel nõustaja juurde.

Magistritöö eelkaitsmisele ja kaitsmisele jõudis kaheteistkümnest intervjueeritavast vaid neli. Kaheksa intervjueeritavat töid magistritöö kaitsmisele mittejõudmise peamiste põhjustena välja järgmised tegurid: magistritöö koostamisele kuluv aeg, andmete hulk ja kirjutamine osutusid keerulisemaks ja mahukamaks, kui algselt ette kujutati, palju töökohustusi, motivatsiooni ja aja puudus, suur õppekoormus teisel õppeaastal, magistritöö teema ja juhendaja vahetamise vajalikkus ning teadlik otsus mitte kaitsta sellel õppeaastal. Põhjustest on näha, et ettekujutus magistritöö koostamisest ei vastanud tegelikkusele. Siin võib abi olla kui lisada õppekavasse sissejuhatav õppeaine, mis juba esimesel õppeaastal õpetaks magistritöö koostamise planeerimist, kuna Altrichter & Holly (2005) järgi võimaldab planeerimine hinnata, kui palju aega kulub kirjutamise peale, millised osad võtavad rohkem aega ja kuhu milline informatsioon sobib. Toetavana mõjub ka Norras Bergenis ülikoolis kasutatav juhendamise mudel, mis põhineb ühisel tegevusel ja parandab teadustöö koostamise efektiivsust (Dysthe et al., 2006). Dysthe et al. (2006) järgi koosneb mudel juhendamise gruppidest kuhu kuuluvad 2-3 juhendajat ja magistrandid, üliõpilaste kollokviumist kuhu kuuluvad vaid magistrandid ja individuaalsest juhendamisest. Varasemates uuringutes antakse

erinevaid soovitusi magistritöö efektiivsemaks koostamiseks, kuid neid pole alati lihtne ellu viia, kui tuleb jagada end erinevate rollide ja kohustuste vahel.

Magistritöö eelkaitsmise protsessi kogeti ja hinnati erinevalt. Kuna intervjueeritavate hinnangute järgi puudus neil selge ettekujutus magistritöö eelkaitsmise funktsioonist, et kas see on kaitsmise harjutamiseks ette nähtud või muul eesmärgil korraldatud, siis seetõttu olid magistrantidel erinevad ootused ja arusaamad sellest protsessist. Eelkaitsmise eesmärgiks võiks olla magistrandi ettevalmistamine magistritöö kaitsmise protsessiks, kus oleks võimalik läbi teha kõik kaitsmise etapid koos selgitustega.

Magistritöö kaitsmise protsessi kogeti erinevalt, osadele tundus see kui väike ärevust tekitav kogemus, aga osadele kui karm ja emotsionaalselt raske kogemus. Intervjueeritavad pidasid oluliseks, et nendesse suhtutakse inimlikult. Intervjuudest tuli esile, et kes koges eelkaitsmist positiivsena, see tundis ennast kaitsmisel kindlamalt, mis näitab, kuidas mõjutavad magistritöö eelkaitsmisel kogetud tunded enesetunnet kaitsmise protsessis. Intervjueeritavatel puudus ettekujutus, et missuguse määranõu võib ennast kaitsta. See viitab vajadusele eelkaitsmisel see läbi proovida ja enne magistritöö kaitsmist välja selgitada. Intervjueeritavate ootused ja ettekujutus magistritöö hindest ei langenud kokku lõpphindega, mis tekitas pettumust ja vajaduse hinde kujunemise põhjenduse järele. Biggs & Tang (2008) toovad esile, et sageli püüavad õppijad hindamist ette aimata ja loovad ettekujutuse põhjal endale hinde. Hinde saamine ja ettekujutus hindest võib tähendada, et väline hindamine mõjutab täiskasvanud õppija enesetunnet. Magistritöö kaitsmise protsessi võibki kogeda erinevalt, see sõltub paljudest teguritest nagu magistrandi enda ettevalmistusest ja magistritöö sisukusest, aga ka retsensendist ja komisjonist. Oluline on siiski magistrant ette valmistada kaitsmise protsessiks julgustades ja toetades teda ning jagades infot, milline täpselt näeb välja kaitsmise protsess. Magistrandi jaoks on oluline tunda ja mõista, et kaitsmisel esitatud küsimused pole rünnak tema isiku vastu, vaid komisjon ja retsensent soovivad mõista, mille pärast magistrant on oma töö sellisel kujul koostanud.

Magistriõpingute ja magistritöö koostamise protsessis saadi kõige enam tuge kursusekaaslastelt, toetasid ka perekond ja juhendaja. Intervjuudes nimetati vajadust mentori ja karjäärinõustaja järele. Kuna mentori all mõeldi pigem kursusekaaslast, siis võib see tähendada täiskasvanud õppijate vajadust üksteise toetamise järele ning kursuse toetavat ja innustavat mõju. Intervjuudest tuli ka välja, et kui kadus kursusekaaslaste tugi, siis langes ka motivatsioon. Vajadus tasuta karjääri-, psühholoogilise või õpinõustamise järele tuleb esile ka Roosalu et al. (2013) uuringust. Seega on täiskasvanud õppija jaoks oluline tugiisiku olemasolu ja mõelda võiks mentori süsteemi loomise peale. Intervjueeritavad pidasid

vajalikuks ka ülikooli poolset huvi tundmist magistrantide vastu. Castles (2004) soovitat ülikoolil (ülikooli töötajatel) teha pidevat järelvalvet ja jälgida üliõpilasi, kes ei esita õigeaegselt töid ning õpetada välja nõustajad, kes saavad nõustada üliõpilasi isiklikul tasandil. Täiskasvanud õppijate toetamine jälgimise ja ennetustöö läbi aitab lahendada tekkinud probleeme ja ennetada õpingute katkestamist.

Kokkuvõttes võib tõdeda, et täiskasvanud õppijad alustavad oma õpinguid väga erinevate eelteadmiste ja kogemustega, millele viitavad ka antud töö tulemused. Tõenäoliselt õpitakse ja omandatakse magistritöö koostamise käigus erinevaid teadmisi ja oskusi (inglise keel, infootsing, uurimismeetodite kasutamine, akadeemiline kirjutamine, vormistamine, viitamine, arvutioskus). Tartu ülikoolis keskendutakse magistritöö koostamise juures tulemuse hindamisele, aga magistrandil puudub võimalus välja tuua, mida ta õppis selle töö tegemise käigus. Samas on magistritöö koostamine õppimise protsess. Magistritöö eelkaitsmise või kaitsmise juures või õppeaines magistriseminar või mingil teisel moel võiks keskenduda sellele, et magistrant saaks välja tuua, mida ta õppis magistritöö koostamise käigus. Oma õpitu analüüsimist ja teistega jagamist võimaldab Wilson & Bedford (2009) poolt soovitatud Personal Development Planning (PDP) lisamine magistriõpingutesse. Õpitu analüüsimine võimaldab saada teadlikumaks iseendast ja peegeldada oma õpikogemust ning seeläbi efektiivsemalt planeerida oma õpinguid.

4.1. Töö praktiline väärtus ja kitsaskohad

Käesolev magistritöö tõi välja täiskasvanud õppija enda hinnangul põhinevad magistritöö koostamisel ette tulevad raskused ja tingimused, mis soodustavad magistritöö koostamist ja õpingute lõpetamist. Töö väärtuseks peab autor uurimistulemuste rakendamise võimalust, planeerides täiskasvanud õppija magistritöö koostamise toetamiseks ja õpingute lõpetamiseks erinevaid tegevusi.

Töö tulemuste ja arutelu osas said kaardistatud täiskasvanud õppija vajadused, nende kogemused ja hinnangud õppimisele ning magistritöö koostamisele. Antud teemal võib uurimust jätkata, kuna täiskasvanud õppija magistritöö koostamise protsessi pole väga palju uuritud. Teema on oluline, kuna täiskasvanud õppijatel, kes üldjuhul õpivad ja töötavad samal ajal, on keerulisem lõpetada õpingud õigeaegselt võrreldes päevase õppe üliõpilastega. Samas tänapäeva ühiskonnas toimetulek eeldab pidevat enesetäiendamist ja õppimist, sealhulgas tasemeõppes õppimist.

Magistritöö oli autorile esmakordseks kogemuseks kvalitatiivse uurimistöö tegemisel. Seetõttu oli töö kitsaskohaks kindlasti autori vähene kogemus kvalitatiivse uurimuse ja andmete analüüsi läbiviimisel.

Antud töö puhul on tegemist ühekordse valimiga, kuhu kuulus 12 Tartu ülikoolis õppivat täiskasvanud õppijat ning valimi väiksust võib pidada ka töö kitsaskohaks. Kuigi käesoleva magistritöö tulemusi ei saa üldistada kõikide Tartu ülikoolis õppivate täiskasvanud õppijate ega ka laiemalt kõikide kõrgkoolis õppivate täiskasvanud õppijate kohta, tõi see siiski välja magistritöö koostamise protsessi olulised kitsaskohad täiskasvanud õppija hinnangute alusel. Käesolevat uurimust saab kasutada alusena analoogsete uurimuste tegemisel tulevikus.

Kokkuvõte

Pealkiri: Magistritöö koostamise protsess täiskasvanud õppija hinnangutes Tartu ülikooli näitel

Käesoleva magistritöö eemärgiks oli kirjeldada avatud ülikoolis õppiva täiskasvanud õppija hinnanguid magistritöö koostamisele ja õppimisele selle käigus.

Autor viis läbi kvalitatiivse uurimuse, kasutades andmete analüüsimiseks teema kodeerimist ja analüütilist kodeerimist. Empiiriliste andmete kogumiseks viis autor läbi poolstruktureeritud intervjuud kaheteistkümne täiskasvanud õppijaga, kes õppisid Tartu ülikoolis avatud ülikooli õppevormis. Eesmärgiks oli välja selgitada millised on magistritöö koostamist toetavad ja takistavad tegurid täiskasvanud õppija hinnangutes.

Antud töö teoreetilises osas antakse ülevaade täiskasvanud õppija olemusest ja tema toetamise viisidest, magistritöö rollist ja selle koostamiseks vajaminevatest oskustest ning magistritöö juhendamisest. Uurimuse metoodika peatükis on kirjeldatud töö empiirilise osa kulgu, kirjeldades põhjalikult kõiki uurimuse etappe.

Uurimustöö tulemustest selgus, et ülikooli poolseid nõudeid tajuti ebaselgetena ja piiravatena ning hindamissüsteemi ebaselgena. Õppekoormust peeti ebaühtlaseks, esimesel õppeaastal on koormus väiksem ja teisel õppeaastal suurem, kui peaks just keskenduma magistritööle. Uurimuses osalenud täiskasvanud õppijad tõid välja, et õpimotivatsiooni mõjutas huvitav ja tööga seotud magistritöö teema. Kui vahetus töökoht või muutus töö sisu, siis tekkis vajadus vahetada magistritöö teemat ja juhendajat.

Tulemustest tuli välja, et magistritöö koostamise protsessis tunti puudust erinevatest oskustest nagu võõrkeele oskus, info otsimise, uurimismeetodite kasutamise, vormistamise, viitamise ja akadeemilise kirjutamise oskus, arvutioskus ja ajaplaneerimise oskus. Raskusi tekitas juhendaja leidmine ja juhendaja kõrge hõivatus, motivatsiooni puudus, kirjanduse kättesaadavus, keeruline õppeinfosüsteem, materjali tõlkimine, suur koormus ja ajapuudus ning suhtlemine juhendajaga vaid elektroonilisel teel.

Tuge saadi magistritöö koostamise protsessis kõige enam kursusekaaslastelt, aga ka juhendajalt ja perekonnalt. Vajadust tunti mentori ja karjäärinõustaja järele. Ülikoolilt oodati tuge juhendaja leidmisel, abi info leidmisel, arusaadavat õppeinfosüsteemi, ühtlast õppekoormust, magistritöö koostamise ja kaitsmise selgemaid juhiseid, mentori olemasolu ja huvi tundmist täiskasvanud õppija olukorra vastu.

Selleks, et toetada täiskasvanud õppijat magistritöö koostamise protsessis, on oluline mõista tema vajadusi ja õppimist mõjutavaid tegureid. Sellega arvestamine aitab paremini täiskasvanud õppijal lõpetada oma õpingud. Autor loodab, et käesoleva uurimuse tulemused aitavad kaasa täiskasvanud õppija toetavate õppimistingimuste parandamisele ja loomisele.

Käesoleva uurimuse tulemused pole küll üldistatavad, kuid annavad ülevaate uurimuses osalenud täiskasvanud õppijate hinnangutest magistritöö koostamise protsessile.

Võtmesõnad: täiskasvanud õppija; magistritöö koostamine; toetavad ja takistavad tegurid.

Summary

Title: The Compilation Process of Master's Thesis Based on Non-traditional Students Opinions in University of Tartu

The aim of this thesis is to describe non-traditional students opinions about Master's thesis compilation and learning process in the Open University.

The author carried out a qualitative research using topic and analytical coding to analyse the data. Data was gathered by half-structured interviews with twelve non-traditional students who studied in the University of Tartu Open University. The goal was to find out what supports and what prevents non-traditional students in the compilation of their Master's thesis. The process of the empirical work is thoroughly described in the methodology chapter of the thesis describing all the steps of studies.

Based on the results of the studies, it turned out that non-traditional students find the requirements of the university unclear and limitative and evaluation unclear. Educational load is irregular, in the first year slight and in the second year too tough. Non-traditional students were motivated when Master's thesis was interesting and related with their job. When they changed the job, they need to change their Master's thesis topic and supervisor.

Non-traditional students missed several skills like foreign language, especially English, information searching skills, using research methods, academic writing, forming and referring skills, computer skills and time management. Problematic was finding the supervisor, when supervisor was too busy and when supervisor communicated only by using electronic resources. Non-traditional students experienced different difficulties like lack of motivation and time, availability of the literature, difficult student information system, translating the material and tough load.

Non-traditional students received support during the Master's thesis compilation process most of all from other students, but also from supervisor and family. They felt need for mentor and career counsellor. They expect from university help to find supervisor and necessary information, clear student information system, regular educational load, clear regulations about compilation and defending Master's thesis, availability of mentor and interest about the non-traditional student situation.

Therefore it is important to understand non-traditional student needs and factors which influence the studies to support them during Master's thesis compilation process. Support

system helps them finish their studies. Author hopes that the results of the study helps to improve and create better supporting conditions for non-traditional students.

The results of the study are not inferential but it gives a good overview of the non-traditional students opinions who were involved in this study about Master's thesis compilation process.

Keywords: non-traditional students; compilation of Master's thesis; supporting and preventing conditions.

Tänuõnad

Olen väga tänulik kõigile uurimustöös osalenud intervjueritavatele, kelle mõtted ja kogemused magistritöö koostamise protsessist on antud töö kõige suuremaks väärtuseks.

Tänan hariduskorralduse eriala programmijuhti Merle Taimalut ja oma uurimustöö retsensenti Liina Leppa, kelle põhjalikud kommentaarid aitasid kaasa töö valmimisele.

Suured tänud oma perekonnale igakülgse toetuse ning mõistva suhtumise eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

Aleskerov, F.T. (2009). How to prepare and write PhD and MS thesis. *Automation & Remote Control*, 70(11), 1928-1938.

Altrichter, H., & Holly, H. M. (2005). *Research diaries*. In Somekh, B., & Lewon, C. (Eds) *Research Methods in the Social Sciences*. London, Sage.

Aspland, T., Edwards, H., & O'Leary, J. (1999). Tracking new directions in the evaluation of postgraduate supervision. *Innovative Higher Education*, 24(2), 127-147.

Atkins, M., & Redley, M. (1998). The assurance of standards at master's level: An empirical investigation. *Higher Education Quarterly*, 52(4), 378-393.

Biggs, J., & Tang, C. (2008). *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Blair, A., & McGinty, S. (2013). Feedback-dialogues: exploring the student perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 466-476.

Brown, J. (2007). Feedback: the student perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1), 33-51.

Castles, A. (2004). Persistence and Adult Learner: Factors Affecting Persistence in Open University Students. *Active Learning in Higher Education the Journal of the Institute for Learning and Teaching*, 5(2), 166-179.

Eesti kõrgharidussüsteemi kirjeldus (2013). Külastatud aadressil
<http://www.hm.ee/index.php?046465>

Eesti Teadlaste Eetikakoodeks (2002). Külastatud aadressil
<http://www.akadeemia.ee/repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf>

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analyses process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107-115.

English, L. M. (2005). *International encyclopedia of adult education*. New York: Palgrave Macmillan.

Drennan, J., & Clarke, M. (2009). Coursework master's programmes: the student's experience of research and research supervision. *Studies in Higher Education*, 34 (5), 483-500.

Dysthe, O., Samara, O., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of master's students: A case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318.

Forbus, P., Newbold, J.J., & Mehta, S.S. (2011). A study of non-traditional students in terms of their time management behaviors, stress factors, and coping strategies. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15, 109-126.

Haidak, T. (2009) Millest räägime: kes on täiskasvanud õppija? *Õpitrepp*, kevad, 23.

Hardy, S., & Ramjeet, J. (2005). Reflections on how to write and organise a research thesis. *Nurse Researcher*, 13(2), 27-39.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Kirjastus Medicina.

Jarvis, P. (1998). *Täiskasvanuharidus ja pidevõpe. Teooria ja praktika*. Tallinn: SE&JS.

Kearns, H., & Gardiner, M. (2007). Is it time well spent? The relationship between time management behaviors, perceived effectiveness and work-related morale and distress in a university context. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 235–247.

Kiely, R., Sandmann, L. R., & Truluck, J. (2004). Adult learning theory and the pursuit of adult degrees. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 103, 17-30.

Kirjalike tööde juhend (2011). Külastatud aadressil

http://www.mtk.ut.ee/sites/default/files/www_ut/kirjalike_toode_juhend_2011.pdf

Kleijn, R. A.M., Mainhard, M.T., Meijer, P.C., Pilot, A., & Brekelmans, M. (2012). Master's thesis supervision: relations between perceptions of the supervisor-student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 37(8), 925-939.

Kõrgharidusstandard (2008). Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/107082012004?leiaKehtiv>

Kõrghariduse teise astme vastuvõtt 2010. aastal (2010). Külastatud aadressil:

http://www.ut.ee/sites/default/files/ut_files/stat_mag%202010.htm

Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrukk.

Lõputööde hindamiskriteeriumid (2013). Külastatud aadressil

http://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/loputoode_hindamiskriteeriumid_09102013.pdf

Lõputöö nõuded (2013). Külastatud aadressil

http://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/loputoo_nouded_09102013.pdf

Magistriõppe lõpetamine alates 1991. aastast (2014). Külastatud aadressil

http://lepo.it.da.ut.ee/~elasn/MG_ALGUS.html

McMillan, K., & J. Weyers (2009). *The Smarter Study Skills Companion*. England: Pearson Education Limited.

Merriam, S. B., & Clark, M. C. (2006). Learning and development: the connection in adulthood. In C. Hoare (Ed.). *Handbook of Adult Development and Learning*. New York: Oxford University press. 27-49.

Murphy, N., Bain, J. D., & Conrad, L. (2007). Orientations to research higher degree supervision. *Higher Education*, 53, 209-234.

Märja, T., Lõhmus, M., & Jõgi, L. (2003). *Andragoogika*. Tallinn: Kirjastus Ilo.

Noble, H., & Smith, J. (2014). Qualitative data analysis: a practical example. *Evid Based Nurs*, 17 (1).

Richards, L. (2005). *Handling Qualitative Data*. London: Sage Publications Ltd.

Rogers, A. (2002). *Teaching Adults* (3rd edition). United Kingdom: Open University Press.

Roosalu, T., Roosmaa, E.-L., Lindemann, K., Reiska, E., Saar, E., Unt, M., Vöörmann, R., & Lang, A. (2013). *Täiskasvanud õppijad Eesti kõrgharidussüsteemis. Uuringu aruanne*. Tartu: Ecoprint.

Ross-Gordon, J. M. (2003). Adult learners in the classroom. *New directions for Student Services*, 102, 43-52.

Rotter, E. (2012). *Non-completion in thesis required master's degree programs*. Eastern Illinois University.

Saar, E., Tamm, A., Roosalu T., & Roosmaa, E-L. (2012). *Mittetraditsiooniline tudeng kõrgkoolis. Uuringu lõpparuanne*. Tartu. Ecoprint.

Smale, E., & Fowlie J. (2009). *How to Succeed at University. An Essential Guide to Academic Skills and Personal Development*. London: Sage Publications Ltd.

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuded ja kaitsmise kord (2013). Külastatud aadressil http://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/hi_loputoode_nouded_kaitsmise_kordl.pdf

Tinto, V. (1998). Colleges as communities: taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education*, 21, 167-177.

Õppekava "Hariduskorraldus (80318)" sisu 2010/2011 sisseastunutele (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.is.ut.ee/pls/ois/!tere.tulemast>

Õppekava "Strateegiline juhtimine (3216)" sisu 2010/2011 sisseastunutele (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.is.ut.ee/pls/ois/!tere.tulemast>

Õppekava "Ärijuhtimine (3257)" sisu 2010/2011 sisseastunutele (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.is.ut.ee/pls/ois/!tere.tulemast>

Õppekorralduseeskiri (2013). Külastatud aadressil http://www.ut.ee/sites/default/files/livelink_files/kehtib_alates_01.01.2014_oppekorralduseeskiri.pdf

Üliõpilase ja juhendaja koostöö lõputöö kirjutamisel (2011). Külastatud aadressil <http://www.mtk.ut.ee/et/kirjalike-toode-juhend>

Üliõpilaste arv õppekavade järgi 2003-2013 (2013). Külastatud aadressil <http://www.ut.ee/et/ulikoolist/avalik-teave-ja-statistika/oppestatistika/yliopilased>

Wilson, E. & Bedford, D. (2009) *Study skills for part-time students*. England: Pearson Education Limited.

Woods, P. (2006). *Qualitative Research*. Retrieved from <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/qualitative%20methods%202/qualrshm.htm>

Wyatt, L. (2011). Nontraditional Student Engagement: Increasing Adult Student Success and Retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10-20.

Lisa 1

Esimene intervjuu

Minu magistritöö teema on „Magistritöö koostamise protsess täiskasvanud õppija hinnangutes Tartu ülikooli näitel“.

Eesmärk on kirjeldada sotsiaalvaldkonnas avatud ülikoolis õppiva täiskasvanud õppija hinnanguid magistritöö koostamisele ja õppimisele selle käigus.

Palun keskenduge antud teema puhul oma kogemustele, arvamustele, hinnangutele, vajadustele ja soovidele. Iga vastus on oluline ja väärtuslik.

Intervjuu koosneb avatud küsimustest ning alguses küsin ka taustaandmeid. Teie anonüümsus on garanteeritud. Saadud andmeid kasutatakse vaid minu magistritöö koostamisel.

Eriala

Kursus

Sugu

Vanus

1. Millega te praegu tegelete? Kas õpite ja töötate samaaegselt?
2. Kuna lõpetasite viimased õpingud kõrgkoolis? Millisel erialal? Mis kraadi omandasite?
3. Mille pärast otsustasite uuesti õppima asuda? Mille pärast just see eriala?
4. Kuidas tunnete ennast kõrgkoolis õppijana/kõrgkoolis õppides? Iseloomustage ennast kui täiskasvanud õppijat!
5. Mida te juba magistritööga seoses teinud oled? Kirjeldage magistritöö teema ja juhendaja valikut!
6. Mis te arvate, millised oskused, omadused, teadmised toetavad teid magistritöö koostamisel?
7. Mis te arvate, millistest oskustest, teadmistest, omadustest te tunnete puudust magistritöö koostamisel?
8. Milliseid magistritöö koostamist toetavaid õppeaineid te olete läbinud?
9. Palun kirjeldage koostööd juhendajaga!

10. Jutustage, mis on olnud seni kõige keerulisem, muret valmistavam?
11. Jutustage, mis on olnud seni kõige kergem?
12. Kirjeldage millist tuge ootate (vajate) ülikoolilt/oma teaduskonnalt?
13. Millist ülikooli poolt pakutavat abi ja tuge olete kasutanud õpingute ajal?
14. Mis te arvate, kuna plaanite lõpetada magistriõpingud?

Tänan teid panustatud abi ja aja eest!

Lisa 2

Teine intervjuu

1. Palun kirjeldage oma magistritöö koostamise protsessi?
2. Kuidas tundsite end magistritöö koostamise protsessis?
3. Milliseid magistritöö koostamist toetavaid õppeaineid te kevadsemestril läbisite?
4. Jutustage mis läks hästi? Millega tulite hästi toime?
5. Jutustage mis oli kõige raskem, kõige keerulisem? Milliseid raskusi tuli teil läbida?
6. Millised oskused, teadmised, omadused toetasid magistritöö koostamist?
7. Milliste oskuste, teadmiste, omaduste puudumine oli takistuseks?
8. Kirjeldage kuidas tulite ajaliselt toime? Kas kõik läks plaanipäraselt?
9. Kirjeldage koostööd juhendajaga!
10. Kirjeldage oma magistritöö eelkaitsmise protsessi! Milliseid mõtteid ja tundeid kogesite?
11. Kirjeldage magistritöö kaitsmise protsessi! Milliseid mõtteid, tundeid ja emotsioone kogesite?
12. Kellelt ja kust saite abi ja tuge?
13. Millist abi ja tuge oleksite vajanud?
14. Soovite veel midagi lisada?

Tänan teid panustatud abi ja aja eest!

Lisa 3

Kategooriate süsteem I intervjuu jaoks

Teemad, kategooriad ja alakategooriad

1. Magistrant kui täiskasvanud õppija
 - 1.1. Täiskasvanud õppija
 - 1.1.1. Täiskasvanud õppija iseloomustus
 - 1.1.2. Täiskasvanud õppija vajadused
 - 1.1.3. Täiskasvanud õppija õpioskused
 - 1.1.4. Täiskasvanud õppija varasemad kogemused
 - 1.1.5. Täiskasvanud õppija õpimotivatsioon
 - Uus alakategooria:
 - 1.1.6. Täiskasvanud õppija varasemad õpingud
 - 1.2. Magistriõpingud
 - 1.2.1. Ootused õpingutele
 - 1.2.2. Õpingute planeerimine
 - 1.2.3. Õpingute lõpetamine
 - 1.2.4. Probleemid ja raskused õpingute ajal
 - 1.2.5. Ülikooli tugi õpingute ajal
 - Uued alakategooriad:
 - 1.2.6. Perekonna tugi
 - 1.2.7. Kaasüliõpilaste tugi
 - 1.2.8. Tunded õpingute ajal
 - 1.2.9. Rahulolu õpingutega
2. Magistritöö koostamine
 - 2.1. Magistritöö koostamise protsess
 - 2.1.2. Magistritöö eesmärk
 - 2.1.3. Magistritöö vajalikkus
 - 2.1.4. Magistritöö koostamise nõuded
 - 2.1.5. Magistritöö koostamist toetavad oskused
 - 2.1.6. Magistritöö koostamist toetavad võimed
 - 2.1.7. Magistritöö koostamist toetavad omadused

Uued alakategooriad:

2.1.8. Magistritöö teema leidmine

2.1.9. Magistritöö koostamist toetavad õppeained

3. Magistritöö juhendamine

3.1. Koostöö juhendajaga

3.1.1. Ootused juhendajale

3.1.2. Juhendamise olemus

3.1.3. Juhendaja ja üliõpilase vaheline kontakt

3.1.4. Juhendaja valmisolek juhendamiseks

3.1.5. Juhendaja toetamise viisid (juhendamine)

Uus alakategooria:

3.1.6. Juhendaja leidmine

Lisa 4

Kategooriate süsteem II intervjuu jaoks

Teemad, kategooriad ja alakategooriad

1. Magistrant kui täiskasvanud õppija
 - 1.1. Täiskasvanud õppija
 - 1.1.1. Täiskasvanud õppija iseloomustus
 - 1.1.2. Täiskasvanud õppija vajadused
 - 1.1.3. Täiskasvanud õppija õpioskused
 - 1.1.4. Täiskasvanud õppija varasemad kogemused
 - 1.1.5. Täiskasvanud õppija õpimotivatsioon
 - Uus alakategooria:
 - 1.1.6. Täiskasvanud õppija varasemad õpingud
 - 1.2. Magistriõpingud
 - 1.2.1. Ootused õpingutele
 - 1.2.2. Õpingute planeerimine
 - 1.2.3. Õpingute lõpetamine
 - 1.2.4. Probleemid ja raskused õpingute ajal
 - 1.2.5. Ülikooli tugi õpingute ajal
 - Uued alakategooriad:
 - 1.2.6. Perekonna tugi
 - 1.2.7. Kaasüliõpilaste tugi
 - 1.2.8. Tunded õpingute ajal
 - 1.2.9. Rahulolu õpingutega
2. Magistritöö koostamine
 - 2.1. Magistritöö koostamise protsess
 - 2.1.2. Magistritöö eesmärk
 - 2.1.3. Magistritöö vajalikkus
 - 2.1.4. Magistritöö koostamise nõuded
 - 2.1.5. Magistritöö koostamist toetavad oskused
 - 2.1.6. Magistritöö koostamist toetavad võimed
 - 2.1.7. Magistritöö koostamist toetavad omadused

Uued alakategooriad:

2.1.8. Magistritöö teema leidmine

2.1.9. Magistritöö koostamist toetavad õppeained

Uued kategooriad:

2.2. Magistritöö eelkaitsmise protsess

2.3. Magistritöö kaitsmise protsess

3. Magistritöö juhendamine

3.1. Koostöö juhendajaga

3.1.1. Ootused juhendajale

3.1.2. Juhendamise olemus

3.1.3. Juhendaja ja üliõpilase vaheline kontakt

3.1.4. Juhendaja valmisolek juhendamiseks

3.1.5. Juhendaja toetamise viisid (juhendamine)

Uus alakategooria:

3.1.6. Juhendaja leidmine

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina KRISTEL LÄÄN

(sünnikuupäev: 30.04.1970)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

**MAGISTRITÖÖ KOOSTAMISE PROTSESS TÄISKASVANUD ÕPPIJA HINNANGUTES
TARTU ÜLIKOOLI NÄITEL**

mille juhendaja on MARI KARM, Phd,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 19.05.2014